



**ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ  
„ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“**



**ПЕДАГОГИЧЕСКИ  
ФАКУЛТЕТ**

# **ОБРАЗОВАНИЕ РАЗВИТИЕ ИЗКУСТВО**

## **Позитивно развитие**

Сборник статии на преподаватели от конференция  
на Педагогическия факултет – 2015 г.

**УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО  
„ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“**

# **EDUCATION, DEVELOPMENT, ART**

## **Positive Development**

*Proceedings of the Faculty  
of Pedagogy Conference – 2015*

<https://uni-plovdiv.bg/pages/index/39/>

Съставители: проф. д.п.н. Румен Стаматов, гл. ас. д-р Огнян Койчев  
Рецензент: проф. д-р Галин Цоков

© Колектив, 2015

© Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2015

ISBN 978-619-202-075-0

## СЪДЪРЖАНИЕ

<b>САМОКОНТРОЛЪТ В ПРОСТРАНСТВОТО НА ПОЗИТИВНИТЕ ИЗМЕРЕНИЯ НА РАЗВИТИЕТО</b> <i>Румен И. Стаматов</i> .....	5
<b>ПСИХИЧНАТА (ПСИХОСОЦИАЛНАТА) ЗРЯЛОСТ КАТО ПОСОКА И ПОКАЗАТЕЛ НА ПОЗИТИВНОТО РАЗВИТИЕ</b> <i>Веселин К. Василев</i> .....	17
<b>ФОРМИРАНЕ НА САМОЕФИКАСНОСТ КАТО ЕДНА ОТ ЦЕЛИТЕ НА МОДЕРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ</b> <i>Михаил Н. Проданов</i> .....	30
<b>СТРАТЕГИИ ЗА РАЗВИТИЕ НА САМОКОНТРОЛА</b> <i>Светлана Н. Сарийска</i> .....	41
<b>ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА МОТИВАЦИЯТА ЗА УЧЕНЕ ПРИ ЮНОШИ</b> <i>Калин К. Гайдаров</i> .....	48
<b>ИЗСЛЕДВАНЕ НА НОРМАТИВНИТЕ ВЪЗГЛЕДИ ЗА АГРЕСИЯТА И ПРОСОЦИАЛНОТО ПОВЕДЕНИЕ ВЪВ ВЗАИМООТНОШЕНИЯТА СЪС СЪУЧЕНИЦИТЕ В УЧИЛИЩЕ ПРИ ЮНОШИ НА 16 – 18-ГОДИШНА ВЪЗРАСТ</b> <i>Огнян Д. Койчев</i> .....	60
<b>ЕГО-СЪСТОЯНИЕТО ВЪЗРАСТЕН – АЛТЕРНАТИВА НА РОДИТЕЛСКИТЕ ПОСЛАНИЯ</b> <i>Ирена И. Левкова</i> .....	74
<b>ПРОЕКТИВНА ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАТО ЗАЩИТА НА АЗА ПРИ МАЙКИ, ОТГЛЕЖДАЩИ ДЕТЕ С РАЗСТРОЙСТВО В ПСИХИЧНОТО РАЗВИТИЕ</b> <i>Златомира Г. Костова</i> .....	84

<b>ДИАГНОСТИКА НА ИГРОВАТА ДЕЙНОСТ НА ДВЕ-ТРИГОДИШНИТЕ ДЕЦА</b> <i>Кирилка С. Тагарева</i> .....	94
<b>ВИРТУАЛНАТА СРЕДА КАТО ИЗТОЧНИК НА ПОЗИТИВНИ ЕМОЦИОНАЛНИ ПРЕЖИВЯВАНИЯ В ПЕРИОДА НА ЮНОШЕСТВОТО</b> <i>Гергана В. Славчева-Андонова</i> .....	104
<b>КОНСТРУКТИВНО И ДЕСТРУКТИВНО СПРАВЯНЕ С ГНЕВА ПРИ МЪЖЕ В РАННА И СРЕДНА ЗРЯЛА ВЪЗРАСТ</b> <i>Пламен А. Цоков</i> .....	112
<b>ВЪЗПИТАНИЕ И ТЕРАПИЯ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО В УНИВЕРСИТЕТСКАТА ПЕДАГОГИКА И ПОДГОТОВКА ЗА ПОМАГАЩИТЕ ПРОФЕСИИ</b> <i>Нели И. Бояджиева</i> .....	121
<b>ОСНОВНИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД СИСТЕМАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО ФАКТОР ЗА СОЦИАЛНО-ИКОНОМИЧЕСКО РАЗВИТИЕ</b> <i>Людмила П. Векова</i> .....	133
<b>ИЗГРАЖДАНЕ НА ОТНОШЕНИЯТА ТЕРАПЕВТ – КЛИЕНТ КАТО ЕФЕКТИВЕН ТЕРАПЕВТИЧЕН ФАКТОР</b> <i>Светломира А. Ковачева</i> .....	148
<b>ПСИХОАНАЛИТИЧНИ ПЕРСПЕКТИВИ В ТВОРЧЕСТВОТО НА САЛВАДОР ДАЛИ</b> <i>Юрий П. Янакиев</i> .....	157
<b>РЕФЛЕКСИВНОТО ЧЕТЕНЕ НА ИНФОРМАЦИОНЕН ТЕКСТ – ОСНОВА ЗА ФОРМИРАНЕ НА МАЛКИЯ УЧЕНИК КАТО ФУНКЦИОНАЛНО ГРАМОТЕН ЧИТАТЕЛ</b> <i>Теодора А. Власева</i> .....	170

# САМОКОНТРОЛЪТ В ПРОСТРАНСТВОТО НА ПОЗИТИВНИТЕ ИЗМЕРЕНИЯ НА РАЗВИТИЕТО

*Румен И. Стаматов*

*Резюме:* Настоящото изследване е посветено на самоконтрола и на влиянието на самоконтрола върху позитивното развитие. Проследени са връзките между самоконтрола и основните конструкти, които осмислят развитието в полето на позитивната психология.

*Ключови думи:* самоконтрол, позитивно развитие, процеси, съставлящи съдържанието на самоконтрола

## SELF-CONTROL IN THE FIELD OF POSITIVE DIMENSIONS OF DEVELOPMENT

*Rumen I. Stamatov*

*Abstract:* The present study looks into self-control and the effect self-control has on positive development. We have looked at the relationship between self-control and the basic constructs which give meaning to the development in the field of positive psychology.

*Keywords:* self-control, positive development, processes comprising self-control

В пространството на позитивната психология развитието се осмисля чрез конструкти като психично благополучие, търсене на смисъл, щастие, позитивни отношения, позитивна самооценка, позитивни емоции, позитивни мисли, постигане на цели, позитивни страни и добродетели, креативност, компетентност (Seligman, 2013). Макар и неявно, позитивното развитие се свързва и със самоопределянето и самоосъществяването, което очертава и автентичното присъствие на личността (Wehmeyer & Little, 2015; Deci & Ryan, 1991).

Настоящото изследване е посветено на самоконтрола и на значението на самоконтрола за позитивното развитие, което е същевременно

но и опит за разширяване на разбирането на механизмите за позитивното развитие.

## 1. Значение на самоконтрола

Самоконтролът присъства в саморегулацията и самодетерминацията на личността като основополагащ конструкт. Самоконтролът участва в съзнателната регулация на поведението, в рефлексията, която осигурява възможност за преосмисляне на жизнените ситуации от различни перспективи.

- Проучванията откриват, че самоконтролът е ключов компонент в:
- самодетерминацията, в постигането на автентичност и автономност (Deci & Ryan, 1991, 2000; Moller, Deci & Ryan, 2006);
  - саморегулацията (Schmeichel & Baumeister, 2004);
  - преследването на целите – постигането на целите предполага потискане на непосредствените импулси, усилие, което изисква присъствие на самоконтрол (Baumeister & Heatherton, 1996);
  - самодетерминиращото учене, което осигурява самото развитие и овладяване на различен опит (Mithaug, 2014);
  - изграждането на позитивни отношения (Tangney, Baumeister, Boone, 2004; Baumeister, Muraven & Tice, 2000);
  - креативността (Amabile, 1996);
  - постигането на евдемонично щастие (Seligman, 2013);
  - изграждането на устойчивостта (Zimmerman & Brener, 2010).

Бихме искали да разгледаме малко по-подробно обособените отношения.

### *Самоконтролът в полето на устойчивостта*

Проучванията показват, че устойчивостта е свързана с присъствието на определени протективни фактори (Zautra, Hall & Murray, 2010). Също така проучванията показват, че самоконтролът се отнася към протективните фактори, но заедно с това влиянието на самоконтрола се открива и чрез подпомагането на развитието и на други протективни фактори, като академични постижения и въвлеченост в процеса на учене, както и при ангажирането с различни просоциални активности (Zimmerman & Brener, 2010).

### *Самоконтролът в полето на преследването на целите*

Целите са основополагащ конструкт в смисъла. Преследването на целите, особено на целите, които са с дълговременна перспектива, изис-

ква наличие на самоконтрол (Schmeichel & Baumeister, 2004). Постоянството, упоритостта, отдадеността са невъзможни без самоконтрол.

#### *Самоконтролът в полето на способностите*

Развитието на способностите, които съставят позитивните изменения в живота на личността, предполага активно въвличане в различни активности. Самото ангажиране с активностите, насочени към развитието на способностите и компетентностите, предполага съзнателна регулация. Самоконтролът участва не само в изграждането на позитивни способности и компетентности, но и в ограничаването на вредните навици (Baumeister & Heatherton, 1996). Ниският самоконтрол е придружаван с ограничения в антиципирането на негативните събития от собственото поведение (Tittle, Ward & Grasmick, 2003).

#### *Самоконтролът в полето на позитивните отношения*

Позитивните отношения, или отношенията, които са източник на благоденствие, предполагат за своята регулация определени способности (Wentzel, Baker & Russel, 2009; Suldo, 2009). Проучванията показват, че позитивните отношения зависят от такива способности, като приемане, разбиране, заставане на чужда гледна точка, насърчаване, оказване на подкрепа, емпатия, загриженост. Но също така съществуват проучвания, които показват, че качеството на отношенията зависи също и от способността за регулиране на емоциите, от въздржаността, избягването на необмислените изказвания, неща, които са отражение на самоконтрола (Bucley & Saarni, 2009; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shephard, Reiser, Murphy, Losoya & Guthrie, 2001).

#### *Самоконтролът в полето на щастието*

Постигането на щастлив и пълноценен живот е една от основните цели на позитивното развитие. В една установена традиция щастието се разглежда не само като хедонистично, но и като евдемонично (Seligman, 2013). Проучванията показват, че евдемоничното щастие е свързано с преследване на цели, които са с дълговременна перспектива и които са насочени към развитие на собствените силни страни – способности, таланти, преживявания, опит, търсене на смисъл. Преследването на тези цели, които биха осигурили евдемонично щастие, е невъзможно без присъствието на самоконтрол.

Присъствието на самоконтрола може да се открие и при преодоляването на „хедонистичната адаптация“. Според Seligman (2013) хе-

донистичната адаптация е механизъм, който засяга всички области от живота, в които се опитваме да открием щастието. Също така преодоляването на хедонистичната адаптация изисква търсене на оригинални и нови решения, изтръгване от равнодушието и примиреността. Затова обаче освен креативност и когнитивни способности са необходими и самоконтрол, силна воля, чрез която да се преодолеят равнодушието, удобството и доволството от постигнатото.

#### *Самоконтролът в полето на креативността*

Креативността е модус на позитивните измерения на живота. Търсенето на креативни решения и ангажирането с креативни активности предполага не само вътрешна мотивация (Deci & Ryan, 2000), отдаденост и потопеност (Seligman, 2013; Csiksentmihalyi, 1997), способности и талант (Csiksentmihalyi, 1997), но и самоконтрол.

В модела на креативността, представен от Amabile (1996), са обособени три променливи, които конституират креативния процес: наличие на способности, релевантни на дадената област, наличие на релевантни на креативността способности и мотивация за решаване на задачите. Способностите, релевантни на дадената област, са представени от знания, технически способности и специален талант. Способностите, които са релевантни на креативността, са представени от различни персонални фактори, като толерантност към неопределеността, самодисциплина и волята да се поема риск. Що се отнася до мотивацията, Amabile (1996) отбелязва, че тези, които са подбудени от страстта и радостта, проявяват много по-голяма креативност.

#### *Самоконтролът в полето на ученето*

Развитието протича като процес на присвояване на съществуващия исторически опит. Самото развитие, разбрано като процес на усвояване на опита, се осъществява чрез ученето. Но самият процес на учене, особено ученето, което протича в съзнателни форми, е невъзможен без самоконтрол. Проучванията показват, че равнищата на самоконтрола са основният предсказател за успеха в ученето и за академичните постижения (Mischel, 1983). Също така изследванията върху структурата на ученето и учебните действия показват, че самоконтролът присъства неизменно в тяхното съдържание и структура (Давидов, 2000).

Връзката между равнищата на самоконтрол и академични постижения е проследена в няколко проучвания. Високият самоконтрол е



фактор за успешното справяне с учебните задължения и постигането на академичен успех (Doll et al., 2004).

Освен това самоконтролът присъства и в още една форма на учене, обозначена като самодетерминиращо учене. Влиянието на самодетерминирането в процеса на ученето е проследено в няколко изследвания на Wehmeier (Wehmeier & Little, 2015; Wehmeier, 2007).

#### *Самоконтролът в полето на търсене на смисъл*

Според В. Франкъл търсенето на смисъл е основополагаща мотивационна тенденция. Смисълът е в основата на живота и не съвпада с щастието, независимо че търсенето на щастие може да се открие и като смисъл. Търсенето на смисъл продължава и при трагичните обстоятелства, при пограничните ситуации. В трудните обстоятелства, в ситуации на „невъзможности“ търсенето на смисъл е от основно значение за продължаване на живота. Всеки човек е отговорен в търсенето на смисъл независимо от жизнените обстоятелства. Но както казва В. Франкъл, търсенето на смисъл предполага присъствие на воля за смисъл.

#### *Самоконтролът в полето на успеха*

Самоконтролът осигурява постигането на дълговременните цели, което е условието за постигане на успех, благоденствие, самоосъществяване. Проучванията показват, че постиженията, основани на развитието на способностите, са дълбоката причина за преживяване на траен успех във времето и изпитване на вътрешна удовлетвореност. Според Baumeister, Muraven & Tice (2000) постигането на успех зависи от таланта и самоконтрола.

Самоконтролът осигурява постигането на целите, което създава условие за подобряване на аз-ефективността и търсенето на нови, предизвикателни цели и способности за планиране или избор на стратегии за самоизменение. Самоконтролът подпомага развитието на вътрешната мотивация.

Самоконтролът е с изключително влияние върху ограничаването на деструктивното поведение и егоцентризма (Baumeister & Heatherton, 1996).

#### *Самоконтролът в полето на самодетерминирането*

Позитивните измерения в развитието се опитват да разберат не само човешкото функциониране и благоденствие, но и отчитането на авторството или автентичната природа на поведението (Ryan & Deci,

2000). Теорията за самоопределението набляга на авторството в поведението. Човешкото авторство отразява чувството за собствено самоизменение и самоподобрене, което включва и разбиране на това, което искаме да постигнем със своите цели (Little, Hawley, Henrich & Marsland, 2002). В теорията за самоопределянето авторството е свързано с разбирането, че при сблъсъка с различни трудности аз мога да открия различни възможности и със самоконтрола да положа усилия за постигане на преследваните цели. В теорията за самодетерминирането идеята за автономността е свързана със способността на аза за самоуправление „отвътре“. Човешкото поведение е не само определено от външни, но и от вътрешни въздействия. Самоопределянето отразява възможността да се правят избори, свързани със собствения аз, да се инициират действия чрез собствения избор да се поставят персонални цели и да се поеме контрол върху собствения живот (Haelewyck, Vana & Lachpelle, 2005). Самоопределянето отразява идеята, че поведението е основано на собствената воля. В случая волята или самоконтролът се разглеждат чрез съзнателния избор, чрез интенциите и инициативите на аза.

#### *Самоконтролът в полето на силните страни*

Пълноценното функциониране е свързано с присъствието на силните страни и добродетелите. В класификацията на силните страни на Petersen & Seligman (2004) като силна страна е посочена саморегулацията, която обхваща емоциите и поведението. Така при идентифицирането на силните страни не е трудно да се открие отново присъствието на самоконтрола.

В заключение бихме искали да отбележим следното:

- Въпреки че самоконтролът не е представен като конструкт, чрез който се осмисля позитивното развитие (например като отделна тема самоконтролът не присъства в изследванията, включени в *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*; *Handbook of Positive Psychology in Schools*; *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2<sup>nd</sup> ed.) – трите основни сборника, разкриващи основните идеи и постижения в областта на позитивната психология), неговото присъствие като фактор за самото развитие е огромно (Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, Hancox & Harrington, 2011);
- Самоконтролът е с основополагащо значение за саморегулацията, която разкрива автономността на личността, възможността да из-

- бира целите, с които да преодолее ограничеността на своето развитие;
- Самоконтролът се открива като цел на позитивното развитие и заедно с това като подпомагащ развитието на отделните силни страни на личността и постигането на вътрешната удовлетвореност, благоденствие и живот, изпълнен със смисъл.

## 2. Същност на самоконтрола

Проучванията показват, че самоконтролът е свързан не само с различни базови процеси, като самоопределяне, саморазвитие, самоосъществяване и самоуправление, но и че е сложен процес. Самоконтролът притежава своя структура и въпреки че участва в управлението на различните процеси, не се разтваря в тези процеси. Притежава своя собствена траектория на развитие, която зависи от влиянието на различни фактори.

В полето на психологическите изследвания самоконтролът е представен като способност, като когнитивен процес, като добродетел, като отговор на тялото и мозъка.

Изследванията, проведени от Баймайстер, разглеждат самоконтрола в контекста на интегрираността на аза и оформят теорията за егоизразходването (Baumeister, Vohs & Tice, 2007; Muraven & Slessareva, 2003). Тези изследвания показват зависимостта на самоконтрола от възможността да се възстановяват енергийните ресурси в организма, които се изразходват неизбежно при всекидневното справяне със стреса и с решаването на различните задачи. Теорията на Р. Баумайстер (Muraven, Shmueli & Burkley, 2006; Muraven & Baumeister, 2000; Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998) набляга върху енергийния източник на самоконтрола и проследява пътищата за неговото възстановяване. През последните години са проведени много изследвания, които подкрепят разбирането, че способността да се упражнява самоконтрол е с ограничени ресурси (по-подробно: Hagger, Wood, Stiff & Chatzisarantis, 2010). Теорията за самодетерминирането (Deci & Ryan, 2000) осмисля самоконтрола, като го поставя в контекста на различните мотивации. В тази теория границите на самоконтрола се оказват зависими от такива конструкти, като вътрешна и външна мотивация, отдаденост на задачата, автентичност, която отразява самостоятелното поставяне на целите (Moller, Deci & Ryan, 2006; Neal, Wood & Drolet, 2013).

Изследванията в полето на съзнателното и безсъзнателното са породили също немалко дебати, завършващи с няколко интересни откри-

тия. Самоконтролът не е просто съзнателен процес, но и процес, насочен към преодоляване на несъзнателните (автоматично) разгръщащи се процеси, и заедно с това процес, който е насочен към превръщане на съзнателните действия (в началото, когато се овладяват) в несъзнателни процеси – навични действия (Baumeister, Vohs & Tice, 2007).

Самоконтролът е свързан с различни когнитивни и персонални конструкти, като мотивация (Deci & Ryan, 2000), аз-ефективност, смисъл (Франкъл, В., 2012), цели и целеполагане (Vohs, Baumeister & Schmeichel, 2013). Самоконтролът се разгръща в пространството на съзнателната регулация (Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998), което предполага разбиране на значимостта на поведението и на собствената отговорност за поведението.

В структурата на самоконтрола се обособяват:

- процеси на целеполагане;
- процеси на самонаблюдение;
- процеси на самооценяване и самоизменение (по-подробно за процесите, съставляващи самоконтрола, виж Carver & Scheier, 1999).

Процесите на целеполагане обхващат избор на цели, което изисква разбиране на такива характеристики, като времева перспектива, постижимост, времева причинно-следствена последователност, изготвяне на планове за постигане на целите. Процесите на целеполагането и целепостигането предполагат разграничаване на цели от изпълнителски намерения (Gollwitzer, 1999). Намеренията, свързани с целите, се отнасят до желанието за постигане на определен резултат, докато намеренията, свързани с изпълнението, се отнасят до плановете и последователностите от действията, необходими за постигане на целите. Самоконтролът осигурява поставяне на целите и непосредствените желания в различни времеви перспективи, припомняне на това, което наистина искаме да постигнем, когато сме изправени пред различни препятствия, планиране на пътищата за постигане на целите, откриване на трудностите, осмисляне на собствените ограничения.

Процесите на самонаблюдение обхващат оценяването на изпълненията в съответствие със стандартите и отбелязване на отклоненията от стандартите, коригиране на изпълнението в съответствие със стандартите, оценяване на изпълнението след коригирането.

Процесите на самооценяване обхващат собствените способности и компетентности, последиците от поведението, изградените планове за постигане на целите, самите цели, необходимостта от тяхното преследване, наличните ресурси за постигане на желаните промени.

### **3. Развитие на самоконтрола**

Развитието на самоконтрола зависи от влиянието на различни вътрешни и външни фактори (Vohs, Baumeister & Schmeichel, 2013).

Към външните фактори се отнасят родителски стил на дисциплиниране, типът емоционално привързване, идеалът за успех, който родителите поддържат, и за начина на постигане, присъствието на подкрепа и окуражаване, съществуващите ценности в общността... Развитието на самоконтрола се разгръща в диалогичните отношения със значимите други.

Към вътрешните фактори се отнасят интернализирането на различните ценности и правила, аз-ефективност, самонаблюдение, самооценяване, способности за решаване на проблеми, за формулиране на цели.

Въпреки че високият самоконтрол е свързан с позитивното развитие, самото развитие на самоконтрола невинаги е свързано с позитивни преживявания. При определени условия, когато е свързан с ограничаване на възможности, потискане на желания, решаване на трудни задачи, сблъсък с трудности, неприятни задължения, вземане на важни решения, изискващи усилия, самоконтролът се преживява не само с позитивни емоции.

### **4. Бъдещи изследвания**

Едно от основните предизвикателства пред развитието на самоконтрола е изграждането на програми, като се използват постиженията на различните дидактични технологии. Все още съществуват много ограничения в това поле, което стеснява и възможността за позитивното развитие на личността.

Бихме искали да отбележим още едно предизвикателство – как се постига интегрираността на самоконтрола с развитието на различните видове способности и компетентности. Самоконтролът не е просто способност, участваща в регулирането на процесите; насочен към развитието на отделните способности, но и автономен процес, който е със собствена траектория на развитие.

## ЛИТЕРАТУРА

- Давыдов, В. Ф. (1996). Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР.
- Франкъл, В. (2012). Човекът в търсенето на смисъл. Пловдив: Хермес.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351 – 355.
- Baumeister, R. F., Muraven, M. & Tice, D. M. (2000). Ego-depletion: A resource model of volition, self-regulation, and controlled processing. *Social Cognition*, 18, 130 – 150.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252 – 1265.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1): 1 – 15.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Carver, Ch. & Scheier, M. (1999). Control Theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. In R. Baumeister (Ed.), *The Self in Social Psychology*, Philadelphia: Taylor & Francis Group.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: Basic Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227 – 268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237 – 288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shephard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4): 1012 – 1135.
- Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C. & Chatzisarantis, N. L. D. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(4), 495 – 525.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493 – 503.
- Little, T. D., Hawley, P. H., Henrich, C. C. & Marsland, K. (2002). Three views of the agentic self: A developmental synthesis. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 389 – 404). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Mischel, W. (1983). Delay of gratification as process and person variable in development. In M. Allen (ed.), *Human development: an interactional perspective*. New York: Academic Press.
- Mithaug, D. (2014). Self-determined learning. In M. Wehmeyer (ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*. New York: Oxford University Press.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J. & Harrington, H. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693 – 2698.
- Moller, A. C., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2006). Choice and Ego-Depletion: The Moderating Role of Autonomy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(8), 1024 – 136.
- Muraven, M., Shmueli, D. & Burkley, E. (2006). Conserving self-control strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 524 – 537.
- Muraven, M. & Slessareva, E. (2003). Mechanisms of Self-Control Failure: Motivation and Limited Resources. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(7), 894 – 906.
- Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247 – 259.
- Muraven, M., Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774 – 789.
- Neal, D. T., Wood, W. & Drolet, A. (2013). How do people adhere to goals when willpower is low? The profits (and pitfalls) of strong habits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(6), 959 – 75.
- Seligman, M. (2013). *Flourish*. New York: Atria.
- Schmeichel, B. J. & Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 84 – 98). New York: Guilford.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality* 72(2), 271 – 324.
- Tittle, Ch., Ward, D. & Grasmick, H. (2003). Self-control and crime/deviance: Cognitive vs. behavioral measures. *Journal of Quantitative Criminology*, 19 (4), 333 – 365.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F. & Schmeichel, B. J. (2012). Motivation, personal beliefs, and limited resources all contribute to self-control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 943 – 947 .
- Wehmeyer, M. L. & Little, T. (2015). Self-determination. In M. L. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive psychology and Disability* (pp. 116 – 137), New York: Oxford University Press.

- Wehmeyer, M. L. (2007). How student direct their learning. In D. E. Mithaug, D. K. Mithaug, M. Agran, J. E. Martin & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determined learning theory: Construction, verification & evaluation* (pp. 158 – 171). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zautra, A., Hall, J. & Murray, K. (2010). Resilience. In J. Reich, A. Zautra & J. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (p. 283 – 308). New York: Guilford.
- Zimmerman, M. & Brenner, A. (2010). Resilience in adolescence. In J. Reich, A. Zautra & J. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (p. 3 – 29). New York: Guilford.



# ПСИХИЧНАТА (ПСИХОСОЦИАЛНАТА) ЗРЯЛОСТ КАТО ПОСОКА И ПОКАЗАТЕЛ НА ПОЗИТИВНОТО РАЗВИТИЕ

*Веселин К. Василев*

*Резюме:* В доклада е представен опит за анализ и систематизиране на възгледите за психосоциалната зрялост, както и някои възгледи и идеи на авторите по тази тема. Психичната зрялост на субекта се интерпретира като важен критерий на позитивното развитие на психиката.

*Ключови думи:* психична зрялост, психосоциална зрялост, позитивно развитие

## THE PSYCHIC (PSYCHOSOCIAL) MATURITY AS A DIRECTION AND INDICATOR OF THE POSITIVE DEVELOPMENT

*Veselin K. Vasilev*

*Abstract:* In the report is presented an attempt of analysis and systematization of views on psychosocial maturity as well as some views and ideas of the authors on this topic. The psychic maturity of the individual is interpreted as an important criterion if the positive development of the psyche.

*Keywords:* psychic maturity, psychosocial maturity, positive development

### **1. Теоретичният конструкт (понятието) „зрялост“ в психологическата наука**

Все още понятието „зрялост“ (в различни съчетания – психична зрялост, психосоциална зрялост – най-често, ранна зрялост, същинска зрялост, късна зрялост и др.) не е утвърдено научно-теоретично понятие в психологията, макар че се появява достатъчно често в психологически текстове. Или по-точно – както и в други тематични области – липсва открояваща се (да не говорим за общоприета) концепция за съдържанието и теоретичната роля (функция) на феномена и понятието „зрялост“ в съвременната психологическа наука. Конструктът

„психична зрялост“ подхожда за описанието и представянето на феномен, разположен в смисловата област (обхват) на позитивната психология; неговото съдържание е свързано с определянето на позитивната (правилна, желана, нормална, дори нормативна) посока на психичното развитие в по-ранните възрасти и на съдържанието на душевния живот в по-късните (тъкмо „зрелите“) възрасти.

Понятието „психична зрялост“ се употребява обикновено с подразбиращо се съдържание (без изрично поясняване на съдържанието, което се влага в него) в работите на някои световноизвестни автори психолози (З. Фройд, Ш. Бюлер, Е. Ериксън, Д. Левинсън и др.). Като пример ще посочим Е. Ериксън, който употребява „зряла възраст“ много пъти в своята знаменита книга „Идентичност – младост и криза“ (Ериксън, 1996), но без да го изясни достатъчно; най-ясното формулиране изглежда така: „...заедно с нея идва ново определение на зрялата възраст, без което всеки въпрос за идентичността представлява лукс на самоугаждането. Проблемът на зрялата възраст е как да се грижим за онези, на които след периода на идентичността откриваме, че сме се отдали, и на които сега дължим идентичността си“ (Ериксън, 1996, с. 55). На други места в същата книга Ериксън свързва зрялостта с готовността за самоограничение, с възникването на строго чувство за дълг, с промененото съотношение между желанията за вземане (получаване) и даване. В духа и логиката на неговата епигенетична теория можем да експлицираме следното разбиране за зрялостта: зряла личност е тази, която успешно разрешава (или е разрешила) типичните за възрастта си кризи (и проблеми). (Все пак трябва да уточним, че в познатите ни текстове на Ериксън не открихме така ясно формулирана постановка – бел. н., В. В., Б. В.)

Специализираните (самостоятелни и с елемент на оригиналност) изследвания и публикации върху феномена и конструкта „психична зрялост“ са рядкост – и в световната, и в нашата психологическа литература; появяват се и в последните години, но инцидентно (Vancea, 2014; Папазова, Антонова, 2013). Типично е съдържателното обвързване и съотнасяне на зрялостта с други психични феномени (и конструкции) – обичайно тя се свързва с постигането на идентичността и със самоактуализацията.

По-често темата за психичната зрялост се появява имплицитно, с подразбиращо се съдържание, и по-рядко – придружена със специален анализ в работите, посветени на психичното развитие: в разделите, представящи психичните характеристики на възрастните (Сапогова, 2005; Ильин, 2012).

## 2. Тематичната област психична (психосоциална) зрялост – класика и съвременност

Класическа за тематичната област „психична зрялост“ според нас е концепцията на Гордън Олпорт. „Бащата“ на идеята за перосонологията като самостоятелна научна област е и първият според нас, обособил, експлицирал ясно и обосновал както проблема за зрялостта, така и идеята, че теорията за личността трябва да се създава не само (или не главно) върху емпиричен материал, събран от хората със сериозни психологически проблеми, а основно върху особеностите на здрави, зрели хора. В неговата теория зрялата личност се разглежда, ако не като синоним, то поне като аналог на **здравата личност и съответно – като противоположност на невротичната личност** (която пък е аналог на незрялата личност); така Г. Олпорт се явява в някакъв смисъл и като един от класиците на позитивната психология. Покъсно (или едновременно) Е. Маслоу, С. Джулард също използват понятията здрава и зряла личност за означаване на едни и същи феноменологични реалности.

Изглежда основателно да се преценява типичният невротик като човек, чието личностно развитие (поне в някои отношения) е „спряло“ на по-ранен етап в онтогенезата, останало е „недовършено“ (това изглежда правдоподобно по редица личностни параметри: отсъствие на автономия, силна зависимост от оценките на другите, нерешителност/неинициативност, колеблива/понижена самооценка – все качества или недостатъци, общоприети като невротични симптоми).

Г. Олпорт постулира, че съзряването на човека е непрекъснат, продължаващ през целия му живот процес на „ставането“, създаването на неговата личност. Зрелите субекти са функционално автономни и поведението им е мотивирано от осъзнати процеси; обратно, поведението на незрелите (невротичните) личности се движи от неосъзнати мотиви, произлизащи от детските им преживявания. Олпорт описва шест основни характеристики (черти) на зрялата личност:

1. Зрелият човек развива (разширява) границите на своя Аз, активно се включва в разнообразни отношения и дейности;
2. Зрелият човек поддържа топли междуличностни отношения, преживява интимност и проявява съвместие;
3. Проявява емоционална стабилност, приема себе си, контролира своите постъпки и преживявания, без да пречи на другите;
4. Зрелият човек притежава реалистично възприемане на света, реалистична преценка на своя опит и претенции;

- 5 Демонстрира способност към самопознание (Олпорт го нарича „самообективност“ – реалистична представа за собствените силни страни и слабости), придружено с чувство за хумор (самоирония – В. В., Б. В.), препятстващо неразумното самовъзвеличаване;
6. Зрелият човек притежава цялостна философия за живота, включваща набор от значими водещи ценности и обединяващ ги смисъл на живота (Allport, 1961; Хълл, Зиглер, 1997).

Някои от тези черти видимо кореспондират с описаните и систематизирани от Е. Маслоу качества на самоактуализиращата се личност и това според нас ни най-малко не е случайно.

Обширното научно наследство на американския учен Арнолд Гезел, посветено на психичното развитие на децата, е тясно обвързано с обяснителни идеи и съответно – с термини като „растеж“, „съзряване“, „зрялост (равнища на зрялост)“, но няма да му приписваме ролята на класик на тази проблематика – и не само защото той самият не се е самоосъзнавал като психолог, а най-вече защото не дава описания на съдържанието на феномена зрялост (на зрялата личност, зрялата психика), а целият му интерес е насочен върху съзряването като обяснителен механизъм на развитието. Това съзряване той интерпретира като спонтанно, биологично обусловен процес с биологично предопределени (и неизменни) фази.

В съвременната американска психологическа наука съществуващата традиция в изследването на феномена и конструкта „зрялост“ е силно повлияна от класиците Г. Олпорт, Е. Ериксън и Е. Маслоу: интерпретират се техните идеи почти без да се добавя каквато и да било оригинална идея. Ще открием две изследвания, раздалечени от няколко десетилетия, които я илюстрират.

Според Е. Грийнбергер и А. Сьоренсен психосоциалната зрялост може да се представи в три измерения: първото е способността на човека да функционира ефективно и самостоятелно (индивидуална адекватност); второто е способността да се взаимодейства с другите (междупличностна адекватност). И третото е способността да се допринася за социалното свързване и сплотяване (социална адекватност). Те опитват да систематизират идеите на известните американски психолози предшественици за зрялостта в следната схема:

- Самоприемане (интерпретират го по Ериксън и Олпорт);
- Независимост (автономия), самодостатъчност, инициативност (по Ериксън, Маслоу, Соул);
- Социално чувство, доверие, демократичност, топли взаимоотношения с другите (по Ериксън, Маслоу, Олпорт, Уайт);

- Продуктивност, компетентност, ориентиране в задачите, справяне с проблеми, генеративност (по Ериксън, Олпорт, Уайт);
- Интернализирани принципи, интегритет, етичност, автономност (по Маслоу, Ериксън, Соул);
- Хуманистични ценности, стабилно чувство за идентичност (естествено – по Маслоу и Ериксън) (Greenberger, E., A. B. Sorensen, 1975).  
К. Монахан, Л. Стайнберг и Е. Кауфман разглеждат антисоциалното поведение като зависимо от психосоциалното узряване: през ранното юношество от младите хора се очаква да постигнат зрялост, с помощта на която успешно да „навигират“ в света на възрастните. Психосоциалното узряване, което отдалечава младежите от антисоциалното поведение, включва основно способността да се контролират собствените импулси, да се преценява и взема предвид как собствените действия биха се отразили на другите хора, да се отлага незабавното удоволствие в името на по-дългосрочни цели, да се устоява на влиянието на околните – така тези автори систематизират основните характеристики на зрялостта. И признават, че социалните и емоционалните аспекти на зрялостта не са добре разбрани (Monahan, K. S., L. Steinberg, E. Cauffman, 2009). Нашето обяснение за това състояние е следното:

В американската психологическа традиция теоретичните анализи обикновено служат на задачата да се създаде теоретична обосновка, платформа на емпиричните изследвания, които да верифицират предпоставените идеи. Така, намирайки се в подчинена роля, теоретичните изследвания по-трудно могат да доведат до създаването на обхватни (цялостни) и задълбочени обяснителни теории за сложните психични феномени.

В съвременната руска психологическа традиция темата за психичната зрялост изглежда по-мощно и ангажирано изследвана (може би това впечатление произтича от достъпността на съответните публикации). Не е изненада, че зрялостта съдържателно се интерпретира в хегелиански дух (присъщ на руската психология) – зрелият човек е този, който е достигнал (или се е приближил повече) до универсалните, социално желани и одобрявани личностни характеристики, в частност – **отговорност**, както и готовност да се действа според **социално одобряваните** ценности, цели, модели и стандарти.

Същевременно трябва да отбележим, че анализите на руските психолози по правило са тънки, проникновени и задълбочени, тъй като не се подчиняват на строгото изискване да бъдат непременно основани върху мащабни емпирични изследвания (напълно емпирично верифицирани).

Впечатляващо продуктивният автор Евгений Илин посвещава на зрялостта (възрастността) вероятно едно от най-мощните (обемни и цялостни) изследвания (Ильин, 2012); то е основано върху теоретичните възгледи на класика Б. Г. Ананиев и интерпретира зрялостта в духа на новопоявилата се наука акмеология (понятието е въведено от Н. А. Рибников през 1928 г. за означаване на науката за върховите постижения на човека в професионалното и личностното му развитие). Авторът подчертава, че зрялостта се отнася към характеристиката, към оценката на развитието на човека: „зрялостта настъпва не с възрастта, а с поемането на отговорност..., зряла личност ще наречем човека, научил се да реализира жизнените си замисли и перспективи, когато от самоопределение е преминал към самореализация“ (Ильин, 2012, с. 10).

Поради съвпадението на възгледите ще приведем систематизацията на личностните характеристики на зрялата (възрастна) личност, предложена от Е. Е. Сапогова, която ни се струва най-пълна: „1) умение да се поема отговорност; 2) стремеж към власт и организаторски способности; 3) способност за емоционална и интелектуална подкрепа на другите; 4) увереност в себе си и целеустременост; 5) склонност към философски обобщения; 6) отстояване на собствените принципи и жизнени ценности; способност да се съпротивлява на проблемите на реалността чрез развита воля; 7) формиране на индивидуален жизнен стил; 8) стремеж да се оказва влияние върху околния свят и да се предава индивидуалният опит на младите хора; 9) реализъм, трезвост на оценките и чувство за реализираност в живота; 10) стабилизация на системата от социални роли“ (Сапогова, 2005, с. 312). Сравнете със „списъка“ на Е. П. Ильин: отговорност, разумна независимост, реализъм, цялостност на личността, гъвкава адаптация, толерантност, самокритичност, духовност (Ильин, 2012, с. 14 – 15).

От концепцията за „зрялостта на социално-психологическото развитие на човека“ на известния психолог Галина Сухобская ще открием (поради пристрастието, което изпитваме и ние – В. В., Б. В.) подчертаното и от нея „най-важно качество за това ниво на развитие – **способността за рефлексия**“ (Сухобская, 2002, с. 17). С рефлексията тя обяснява и други важни черти на зрялостта – прогнозирането на собственото поведение и неговите последици, способността за мобилизация при вземане и изпълняване на решения, проследяването и оценката на собствените действия (и мисли), извличане на поуки от собствения (и чуждия – бихме добавили ние – В. В., Б. В.) опит (пак там, с. 18).

### 3. Българската традиция в изследването на психичната зрялост

В българската психологическа традиция можем да посочим редица автори, които прибягват към конструкта „зрялост“ и влагат в него съдържание, което заинтересованият читател може да експлицира само след внимателен анализ.

Хайгануш Силгиджиян включва понятието „зрялост“ още в заглавието на своята книга, посветена на идентичността на юношите, но го използва няколкократно само с подразбиращо се съдържание, без да го уточнява специално (Силгиджиян, 1998); авторката очевидно се е повлияла в своето разбиране за зрялостта от Е. Ериксън.

Ирена Левкова е автор на книга, в която „зрялост“ също присъства в заглавието (Левкова, 2004), но съдържателните акценти в нея са върху транзакционния анализ, сценарния анализ и сценарното развитие, а „зрялост“ се употребява повече като маркер на възрастовия етап, а не на съдържанието на душевното развитие и състояние. Повече съдържателни характеристики на зрялостта срещаме в друга работа на същия автор (Левкова, 2012), където са приведени някои прояви на социалната, емоционалната и познавателната зрялост във възрастта на училищното детство (с. 123 – 124, 158 – 159).

Борис Минчев е автор с тънък усет към съдържанието на ключовите конструкти в психологическата наука и посвещава немалко усилия и страници на изясняването и уточняването на много от тях; но „зрялост“ – термин, често употребяван от него в книгите и текстовете му за психичното развитие, не е сред конструктите, които той подлага на теоретична рефлексия. Тук ще приведем неговата преценка, с която сме напълно съгласни: „като цяло постигането на социална зрялост у нас е забавен процес спрямо западните страни“ (Минчев, 2008). Този факт, с който несъмнено ще се съгласят мнозинството български хуманитаристи, заслужава специално и внимателно проучване.

В едно типично емпирично психологическо изследване Ева Папазова и Радостина Антонова правят пръв опит у нас да се проследи връзката между етапите на психосоциална зрялост (за такива те приемат етапите от епигенетичното развитие – по Ериксън) и особеностите на социалната среда, в която са израснали младите хора (като установяват корелациите с пола, възрастта, етноса). Авторките си служат с въпросника на Д. Розентал и др. и изглежда, в самия инструмент доста свободно наименованията на някои от епигенетичните етапи (автономност, трудолюбие, интимност, идентичност – по теорията на Ериксън) се интерпретират като съдържатели, същностни характеристики на зрялостта и са заложили в неговата структура. Получени са

интересни данни, представящи диференцирането на тези характеристики на зрялостта в находчиво разграничените извадки (Папазова, Антонова, 2013).

\* \* \*

Тъй като тематичната област „психична (психосоциална) зрялост“ като че ли се намира все още в състоянието на „първоначално натрупване на основополагащи идеи и тяхното организиране и осмисляне“, тук ще споделим още подобни идеи и ще представим в щрихи схема – модел за систематизирането на първоначален (изходен) модел на концепцията за етапа на зрялост на човешката психика. Нашата гледна точка е следната:

В досегашните изследвания върху психичната зрялост (и класически, и съвременни) се акцентува върху характеристиките на достигнатата вече зрялост и почти напълно се пренебрегва онтогенетичният, „развитийният“ постъпателен параметър – **процесът на съзряване като движение, изменение и неговата посока**. Ние смятаме, че продуктивният анализ следва да проследи **посоката и механизмите на онтогенетичното движение към зрялостта**, като се основава върху модела на следните теории за психичното развитие (към тях, разбира се, ще се прибавят и други):

- В рамките на теорията на Ж. Пиаже: движението от незрелите познавателни процедури (описвани със знаменитите „феномени“) към зрелите процедури (формални операции, рефлексивна абстракция, систематична комбинаторика и др.); в плана на когнитивното развитие интересен модел на посоката на съзряване задава и теорията на В. В. Давидов за съдържателното обобщение и целенасоченото формиране на теоретично мислене;
- Според теорията на Е. Ериксън зрялостта настъпва при движението на младия човек от обърканата (дифузна) идентичност към постигната пълноценна идентичност (с преход през разумен мораториум между тях); Дж. Маршия още по-ясно диференцира етапите – стъпала в съзряването: от статуса на дифузия към предрешена към мораториум и към изградена идентичност, а Дж. Адамс чрез транзитивните (междинни) статуси описва този процес в още „по-ситни“ стъпки;
- По теорията на Е. Маслоу преминаването през йерархично подредените потребности – от физиологични и за сигурност към потребност от приемане и одобрение и от самоприемане и самоодобрение до самоактуализация – е като изкачване на стъпалата на



съзряването; това движение може да се тълкува не само като екзистенциално-смислово, но и като онтогенетично развитие и съзряване;

- Съобразно с теорията на А. Адлер съзряването се проявява като личностно-смислово, но и онтогенетично движение от компенсирането на малоценностните чувства чрез стремеж към власт и превъзходство към постигането на социално чувство (Азът преодолява субективната си пристрастност и разширява своя смислов мащаб и хоризонт).

Нашето разбиране по проблема за същността на психосоциалната зрялост:

Концепциите за психичната (психосоциалната) зрялост, засега доста описателно, несистематизирано и несинтезирано представяни, се нуждаят и от синтетично изразяване на същността, на **смисловото ядро** на този феномен. Ние предлагаме следното разбиране за неговата същност: *психосоциалната зрялост е мярката на (комплексната) готовност на човека за адекватно и ефективно справяне с изискванията на живота.*

Това разбиране според нас съдържа, интегрира, дори абсорбира повечето или почти всички основни характеристики на зрялостта, систематизирани най-пълно от Г. Олпорт (1961) и Е. Сапогова (2005), които сме привели по-горе. Например адекватното справяне означава (изисква) субектът реалистично и точно да възприема и оценява действителността; означава обективно (безпристрастно) да познава и оценява собствените си възможности (потенциал, компетентност) и перспективи на развитие; да отсрочва действията си, овладявайки импулсивните влечения; да бъде разумно автономен, справяйки се отговорно и с усилия на волята, когато това е възможно, и прибегвайки до сътрудничество с другите хора, когато това е разумно; и съответно – да общува умело с тях, без да изпада в зависимост от техните постъпки и оценки. Извън обхвата на това синтезирано разбиране остава само една важна характеристика на зрялостта (поради това ще я подчертаем специално): готовността (и нагласата) на зрялата личност да дава на другите (подкрепа, опит), докато за незрелите хора е характерна нагласата да очакват и да получават от другите. И ще добавим още: зрелият човек е прагматичен – и постъпките си, и знанията си той осмисля с оглед на тяхната полза и приложимост, а не просто воден от импулсивен интерес и любознателност (колкото и симпатичен да изглежда последният феномен, особено в младостта).

Тук ще споделим нашата позиция за обяснението на факта, че навсякъде по света съвременните млади хора съзряват значително по-бавно (отсрочено) в сравнение с предишните поколения; а у нас този процес е още по-бавен в сравнение с други страни. Една от причините според нас е, че съвременното училище обучава и подготвя децата и младите хора по модела и по правилата на научното познание, а не по правилата и изискванията на реалния и сложен живот. Естествено, в различните страни има разнообразие и в някои (говори се за образцовия Скандинавски модел, на който почти всички завиждат) се справят по-добре. Ние обаче сме един от най-типичните и лоши примери за училищно обучение, драстично отдалечено и несъобразено (дори противопоставено) с живота; такава „сциентистка“ философия на образованието не само го прави крайно неефективно само по себе си, но допринася и за допълнително затрудняване и забавяне на настъпването на психосоциалната зрялост у младите хора.

По отношение на посоките на онтогенетичното развитие на зрялостта ние споделяме следната идея: като проследяваме възникването и развитието на феномена „самоутвърждаване“ в ранните възрасти, ние разграничаваме неговите степени (разбирани и като екзистенциално качество, но и като онтогенетични етапи): незряло е самоутвърждаването чрез стремеж към приемане и одобрение от другите (типично е за тийнейджърското поведение), а зрялото самоутвърждаване се проявява в стремежа към постигане на стойностни резултати (успехи, продукти) и относителна независимост (еманципираност) от актуалната оценка на другите.

#### **4. Емпирично изследване на феномена „зрялост“ чрез статусите на идентичност и прощката**

Ще представим накратко резултатите от едно по-ранно (Василев, 2012) емпирично изследване, при което психичната зрялост е опосредствана (представена е частично) чрез един свой феноменологичен аналог – готовността да се прощава. Изследването е основано на следната теоретична постановка: тъй като е почти общоприето, че по-високият статус на идентичност е белег на по-висока психосоциална зрялост, очакваме, че младите хора с по-висок статус на идентичност (и съответно – по-зрели) ще показват и по-високо равнище на готовност да прощават. Така при емпиричната верификация избрахме склонността да се прощава като опосредстван израз на психосоциална зрялост: готовият да прости субект е способен да преодолее по-

незрялото, импулсивно пристрастие към своето „Его“ в името на запазване на Егото на другия и на взаимоотношенията с него (на това несъмнено са способни тъкмо по-зрелите индивиди).

Подбрахме и сравнихме показателите на 94 изследвани лица, разпределени в два възрастови „среза“: група (извадка) от 38 ученици от две пловдивски училища (средна възраст 16,1 г. – 24 момичета и 14 момчета) и на група (извадка) от 56 студенти (средна възраст 22,6 г. – 41 жени и 15 мъже) от ПУ „Паисий Хилендарски“ и филиала „Л. Каравелов“ – Кърджали.

Използваните инструменти са ВОИСПИ, създаден от Дж. Адамс, Л. Бениън и К. Хю (адаптиран от Кр. Байчинска и М. Бакрачева) и тестът на Р. Енрайт за изследване на готовността за прошка (адаптиран от Св. Сарийска). Обобщените емпирични данни са представени в следната таблица.

**Таблица 1. Съотношение между статусите на идентичност и готовността за прошка**

ОБОБЩЕН СТАТУС	УЧЕНИЦИ			СТУДЕНТИ		
	Брой	Процент	Прошка	Брой	Процент	Прошка
ДИФУЗИЯ	30	78,9%	2,9	10	17,8%	3,5
МОРАТОРИУМ	2	5,3%	3,0	13	23,2%	3,7
ПРЕДРЕШЕНА	5	13,2%	3,4	33	58,9%	3,9
ИЗГРАДЕНА	1	2,6%	3,0	–	–	–

И в двете групи се наблюдава повишаване на нивото на прощителност с повишаването на статусите на идентичност, което свидетелства за проява на тенденция – субектите, постигнали по-висок статус на идентичност (т.е. по-зрели), показват по-високо ниво на готовност да прощават. Между двата феномена, характеризиращи личностното развитие, съществува връзка: изчислена по класическата формула, корелацията между данните, изразяващи тези феномени, е:

- за групата на учениците корелацията между статусите на идентичност и готовността да се прощава  $r = 0,26$  (ниска, но съществуваща корелация);
- за групата на студентите  $r = 0,37$ , това вече е умерена корелация, която не дава окончателно потвърждение на нашето очакване – хипотеза, но дава основание тя да бъде поддържана като позиция за бъдещи изследвания.

Прави впечатление значително по-високата стойност (и степен) на прощителност при студентите – **средното ниво на прощаване за цялата студентска извадка е 3,8**, почти с цяла единица повече от **учениците, при които е 2,9**. Разликата е статистически значима ( $F \geq 5$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $SD = 1,05, 0,75$ ). Тези данни потвърждават очакването, че в по-горна (и по-зряла) възраст се повишава нивото на готовност да се прощава, или прощката е феноменологична проява и показател на самата психосоциална зрялост на личността.

\* \* \*

Конструктът „зрялост“ (психична, психосоциална зрялост) очевидно съдържа сериозен потенциал при описанието и обяснението на редица важни явления в психичното развитие на младите хора. На настоящия етап той не е достатъчно ясно и задълбочено отрефлексиран и се нуждае както от изобретателни емпирични изследвания върху феноменологичните му аналози, така и от сериозни анализи върху същността и същностните му характеристики; и в тези анализи разглеждането на зрялостта във връзка с традициите на позитивната психология може да бъде много продуктивно.

## ЛИТЕРАТУРА

- Василев, Б. (2012). Връзката между статусите на идентичност и склонността да се прощава като белег на психична зрялост в юношеска възраст. – Дипл. работа (магистър), СУ „Св. Климент Охридски“ (н. р-л: проф. Ив. Димитров).
- Ериксън, Е. (1996). Идентичност: младост и криза. С., „Наука и изкуство“.
- Ильин, Е. П. (2012). Психология възрастности. С.-Петербург, „Питер“.
- Левкова, И. (2004). Сценарно развитие в зрелостта. В. Търново, „Фабер“.
- Левкова, Ир. (2012). Психология на развитието. Варна, „Онгъл“.
- Минчев, Б. (2008). Психология на човешкото развитие. Курс лекции, Варна, Унив. изд. „Черноризец Храбър“.
- Папазова, Е., Р. Антонова (2013). Стадии на психосоциална зрелост и социална и/или училищна среда в юношеска възраст. *Психологични изследвания*, 1, 75 – 82.
- Сапогова, Е. Е. (2005). Психология развития човека. М., „Аспект Прес“.
- Сарийска, Св. (2014). Прошката в юношеска възраст. УИ „Паисий Хилендарски“.
- Силгиджиян-Георгиева, Х. (1998). Аз-концепция и психосоциална идентичност: Жизненият преход към зрелостта. С., УИ „Св. Климент Охридски“.

- Сухобская, Г. С. (2002). Понятие „зрелость социально-психологического развития человека“ в контексте андрагогики. – Новые знания, № 4, с. 17 – 20.
- Хьелл, Л., Д. Зиглер (1997). Теории личности. С.-Петербург, „Питер“.
- Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Greenberger, E., A. B. Sorensen (1975). Educating Children for Adulthood: A Concept of Psychosocial Maturity. Center for the Study of Social Organization of Schools. John Hopkins University, Baltimore, Maryland.
- Monahan, K. C., L. Steinberg, E. Cauffman (2009). Trajectories of Antisocial Behavior and Psychosocial Maturity from Adolescence to Young Adulthood. *Developmental Psychology*, 45(6).
- Vancea, Fl. (2014). Personality, identity and psychic maturity. – International conference of scientific paper afases. Conference Proceeding, Vol. 2, Brasov (May 2014).

## ФОРМИРАНЕ НА САМОЕФИКАСНОСТ КАТО ЕДНА ОТ ЦЕЛИТЕ НА МОДЕРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Михаил Н. Проданов*

**Резюме:** В научния доклад постигането на оптимална самоефикасност на обучаваните се определя като една от основните цели на образованието. В анализа се използва дефиницията на психологическия конструкт „самоефикасност“, дадена от Алберт Бандура. Посочват се източниците на чувството за лична ефикасност и се предлагат стратегии за формиране на оптимална самоефикасност чрез различни, включително алтернативни, методи за обучение в системата на образованието.

**Ключови думи:** самоефикасност, социално когнитивна теория, убеждаване, алтернативни стратегии в образованието

## FORMATION OF SELF-EFFICACY AS ONE OF THE PURPOSES OF THE ADVANCED EDUCATION

*Mihail N. Prodanov*

**Abstract:** In the present report the achievement of students' optimal self-efficacy is defined as one of the main purposes of education. The analysis puts into practice the definition of psychological construct „self-efficacy“, given by Albert Bandura. The sources of the sense of personal efficacy are addressed and strategies for the formation of an optimal self-efficacy utilizing various, including alternative methods of training in the education system, are proposed.

**Keywords:** self-efficacy, social cognitive theory, persuasion, alternative educational strategies

### Дефиниране на конструкта „самоефикасност“

Различните методи на обучение имат една основна цел: по-добро образование за всеки ученик. По-доброто образование обаче не се измерва само с придобитите знания и умения. Не по-малко значим индикатор за постигане на тази основна цел е формирането на определени личностни качества, които са предпоставка не само за успешната

учебна дейност на всяко дете, но и за бъдещата успешна житейска реализация на всеки обучаем.

Ефективната дейност на човешкия индивид е детерминирана от различни фактори – мотивация, способности, ситуативни условия. В реалността тези фактори си взаимодействат, за да придадат специфичността на индивидуалното действие. Независимо че немалък обем от поведението би могъл да се обясни с рефлекторни, автоматични, стереотипни механизми, типичното за нормалния човек е организираното действие. Съвременните психологически концепции обаче не поставят акцент върху периферните механизми на поведенческата детерминация. Водещи са когнитивно ориентирани теории, които обясняват поведението в контекста на директните, косвените и символните източници на информация. Става ясно, че когнитивните процеси играят основно роля за придобиването и съхранението на новите поведенчески модели, което стои в основата на теорията за социалното учене чрез наблюдение и съпреживяване на А. Бандура (Bandura, 1977).

Разбирането на ученето като резултат от последствията от действията също се схваща като предимно когнитивен процес. Последствията са информативен източник за индивидите относно това какво те трябва да правят, за да постигнат благоприятен резултат или да избегнат санкции (наказания). Наблюдавайки различните ефекти от собствените си действия, хората разпознават подходящите за съответните ситуации реакции и действат според тези свои оценки. Факт е, че индивидите се влияят от свързаните стимули само ако те разпознават съответните събития като корелиращи, т.е. стимулите не въздействат върху поведението по един непосредствен, директен начин, а чрез когнитивните представи, образи и оценки за ситуациите (Bandura, 1994; Bandura, 1997). Щом като последствията влияят върху поведението чрез мисленето, тогава вярванията за възможните подкрепления може да имат по-голям ефект върху поведението, отколкото подкреплението само по себе си. Инцидентното подкрепление за дадено действие не го закрепва, ако индивидът е убеден (на базата на друга информация), че същото действие няма да бъде възнаграждавано повече в бъдеще. Освен това едни и същи последствия могат да усилят, да редуцират или да нямат никакъв ефект по отношение на инцидентно действие в зависимост от това дали хората вярват, че тези последици са правилни, неправилни или несъответни.

Мотивацията, която основно е свързана с активирането и настойчивостта на поведението, също се корени в когнитивните процеси. Именно способността да се репрезентират (представят, антиципират)

бъдещите последствия в мисленето е един от когнитивните източници на мотивацията. Чрез тези представи за бъдещите резултати индивидите могат да генерират текущите поведенчески мотиватори. От тази перспектива подкрепленията влияят върху поведението основно чрез създаването на *очаквания*, че ако се държим по определен начин, ще получим предполагаема изгода или ще имаме неприятности и проблеми. В този смисъл подкреплението се схваща като мотивационен конструкт, а не просто като автоматично условие, закрепващо действието.

В този аспект трябва да се разглежда конструктът „самоефикасност“ (self-efficacy), който е дефиниран от А. Бандура като убежденията на индивида, че може успешно да извърши действието, което е необходимо за постигането на резултата. Тези убеждения пораждат очаквания за успешната реализация на съответно действие. Това са очаквания, различни от очакванията, че именно това действие ще доведе до желания резултат. Следователно възприеманата самоефикасност произтича от вътрешната убеденост, че индивидът притежава способностите и уменията за дадени постижения. Очакванията за „умение и майсторство“ въздействат както върху иницирането на действието, така и върху настойчивостта на поведението за справяне с трудностите и стреса. Факт е, че хората се страхуват и се стремят да избягват заплашителни ситуации, когато считат, че нямат необходимите умения за справяне, но без колебание действат, когато преценяват себе си като способни да се справят в ситуацията, дори когато те са стряскащи. Разбира се, когато усилията за справяне са иницирани, очакванията за евентуален успех могат да повлияят върху избора на подходи и средства за действие. Очакванията за ефикасност определят колко усилия хората ще вложат и колко продължително те ще упорстват пред лицето на неблагоприятни обстоятелства и негативни преживявания. Следователно, колкото по-висока е оценката на самоефикасността, толкова по-големи са вложените усилия (Bandura, 1977).

Това не означава, че очакванията са единствената детерминанта на поведението. Сами по себе си очакванията не могат да продуцират желаното действие, ако липсват съответните способности за това. Също така има много неща, които хората могат да правят с успех, но не ги правят, защото нямат потребности за това. Все пак, имайки предвид подходящите умения и адекватните стимули, очакванията за ефикасност представляват основна детерминанта за избора на дейности, за количеството на вложените усилия и настойчивостта при справяне със стресиращи ситуации. Общо казано, във взаимодействие с потребностите и способностите чувството за самоефикасност има до-



казан ефект върху резултатите от човешката активност. В теоретичен и емпиричен план самоефикасността диференцира хората в емоционален, познавателен и поведенчески аспект. Например ниската самоефикасност се свързва с уязвимост на стрес, тревожност, чувство за безпомощност и депресия. Такива индивиди имат ниска самооценка и са песимистични по отношение на своите перспективи. Разбира се, чувството за ефикасност не бива да се приравнява на самооценката, тъй като самоефикасността е свързана с очакванията за компетентност, докато самооценката – с възприятията за собствената ценност. Бандура счита, че убежденията за собствена ефикасност определят равнището на мотивация, рефлектирайки върху това колко усилия индивидите ще вложат в действията си и колко упорито те ще се борят с неблагоприятните обстоятелства. Също така те стимулират и познавателната активност и подобряват постиженията в учебната и академичната дейност (Bandura, 1997).

Възприеманата самоефикасност не означава съвършенство във всички житейски сфери. Хората имат различни компетентности и защото се различават по различните области, в които те формират и развиват своята ефикасност. Индивидите се различават и по равнищата на самоефикасност. Например един служител във фирма може да се възприема като много ефикасен в деловите си начинания и това да е експлицитно и за останалите около него, но той може да притежава ниска самоефикасност като родител. Това означава, че убежденията в самоефикасност не могат да се разглеждат като генерализирана черта, а по-скоро като множество или конфигурации от вярвания за собствените си компетентности в различни жизнедейности (Bandura, 2006). Но независимо от многообразието на убежденията в самоефикасност, според принципите на социално-когнитивната теория на А. Бандура могат да бъдат адресирани някои случаи, в които е налице трансфер и ковариации между убежденията за компетентност в различни области на функциониране на индивида. Първо, това се случва, когато дейностите проявяват сходни изисквания за умения, водещи до майсторство не само в конкретна сфера, но и в други области. Например формирането на умения за организация, самоконтрол, мотивация, на умения за справяне със стреса и неутрализиране на натрапчиви негативни чувства, на чувство за отговорност и ангажираност и др. може да послужи като общ модел за умения, които са полезни в различни дейности, и така да доведе до ковариации във възприетата ефикасност в тези сфери. Друг свързващ процес е едновременното развитие на определени компетентности. Дори когато различните дейности

не са свързани с общи умения, сходни равнища на самоефикасност може да се формират, ако развитието на тези умения е социално структурирано по такъв начин, че те се развиват едновременно. Например учениците, които се обучават в училища, предлагащи по-качествен образователен продукт, вероятно ще покажат относително високи равнища на възприеманата самоефикасност по учебни предмети, които са коренно различни – например математика и литература. В същото време много вероятно е да има корелации между ниски равнища на самоефикасност по тези предмети, когато съответните ученици се обучават в училища, предлагащи недостатъчно добро качество на обучението. Третият случай на ковариации в различните убеждения за самоефикасност може да се наблюдава, когато индивидът постигне забележителни успехи, които са категорично доказателство за майсторство и висока компетентност. Тези постижения са предпоставка за трансфер и реконструкция в множеството от убежденията в самоефикасност, които обхващат други, различни сфери от живота. Следователно изключителните изяви служат като позитивно трансформиращо преживяване, водещо до генерализиране на висока самоефикасност (Bandura, 1997, 2006).

### **Кои са източниците на самоефикасността?**

Според социално когнитивната теория на А. Бандура убежденията за лична ефикасност се базират върху четири основни източника на информация: личните постижения, косвения (чуждия) опит, вербалното убеждаване и психо-физичните състояния на индивида (Bandura, 2006).

Постиганията в дейността са силно въздействащ източник на информация, тъй като той се базира на личното преживяване за „сръчност и майсторство“. Успехът повишава очакванията за ефикасно изпълнение, докато повтарящите се провали ги минимизират, особено ако провалът се случва в началните етапи от действието. Също така, след като са изградени стабилни очаквания за ефикасност като резултат от повтарящи се успехи, негативното въздействие на случайните неуспехи е възможно да бъде редуцирано. Като специфични случаи могат да се разглеждат ситуативните провали, които по-късно се преодоляват с решителни усилия. Те могат да засилят самомотивираната настойчивост, ако индивидът реши на базата на своя опит, че дори най-трудните обстоятелства могат да бъдат преодоляни с постоянство и упоритост. Следователно ефектите от неуспеха върху лична-

та ефикасност донякъде зависят от тайминга (времевия момент) и комплекса от преживявания, съпровождащи неуспеха.

Веднъж изградена и стабилизирана, самоефикасността може да се генерализира върху други ситуации, в които индивидът има негативен опит. Както беше посочено по-горе, подобрението в поведението може да се пренесе не само към сходните случаи и ситуации, но и върху дейности, които значително се различават помежду си. Например повишената самоефикасност, придобита чрез формиране на умения за справяне със специфични фобии от животни, може не само да намали страховете от други животни, но и да увеличи усилията на индивида за справяне в социалните ситуации въобще. Все пак генерализираните ефекти се случват с най-голяма вероятност спрямо дейности, които са най-сходни с тези, в които самоефикасността е била възстановена чрез съответната интервенция.

Много убеждения произтичат от косвения опит на индивида. Гледайки как другите хора се държат успешно в заплашителни ситуации, наблюдателят може да генерира очаквания, че той също би могъл да се подобри, ако увеличи усилията си и стане по-настойчив. Хората си казват, че щом като другите могат да го направят, те също биха могли да постигнат поне подобрене в собственото си поведение. Косвеният опит обаче, разчитайки на изводите от теорията на социалното сравнение, е по-малко сигурен източник на информация за способностите на индивида в сравнение с преките доказателства на личните постижения. Поради това очакванията за ефикасност, индуцирани чрез това моделиране, вероятно ще са по-слаби и по-нестабилни. Установено е, че близостта с модела по характеристиките, които увеличават съответствието с получената по косвен път информация, може да подобри ефективността от символичното моделиране. Също така, ако моделираното поведение е с ясни резултати, информацията е по-ефикасна, отколкото когато ефектите от моделираните действия са двусмислени. Освен това, когато хора с различни характеристики (т.нар. диверсифицирано моделиране – б.а.) могат да успеят, тогава наблюдателите имат основателни аргументи да повишат собственото си чувство за самоефикасност.

Вербалното убеждаване е един от широко използваните методи за влияние върху човешкото поведение, тъй като се приема като лесно за прилагане. Като цяло убеждаването има различни форми. Според модела на вероятностното уточняване (*elaboration likelihood model*) на R. Petty и J. Cacioppo съществуват два основни пътя за убеждаване: централен и периферен. Централният път (т.нар. директно убеждава-

не) се актуализира, когато реципиентите са мотивирани от резултата и притежават известно познание и компетентности, за да разберат логиката на аргументите в посланието на източника на убеждаване; когато темата е персонално значима и индивидът чувства лична отговорност за резултата. От друга страна, периферният път (индиректното убеждаване) се случва и използва, когато реципиентите не са особено мотивирани, когато им липсва познание по темата, когато въпросът е труден за разбиране, когато са дезориентирани и/или уморени. В тези случаи имат значение периферните фактори на убеждаването – привлекателността на източника, възприетата сила на авторитета, емоционалният фон, интензивността и повторенията на стимулите, сетивните въздействия на цветовете, архитектурата, музиката и ефектите на стереотипното поведение (Ларсен & Крумов, 2010, стр. 535 – 593; Проданов, 2014, стр. 33 – 86). Основната цел на убеждаването, независимо по какъв път се осъществява, е промяна в нагласите на хората. Убежденията в собствената ефикасност могат също да се разглеждат в контекста на понятието „нагласа“. Фактът, че самоефикасността формира определени очаквания за справяне в дадена ситуация, може да се интерпретира както като когнитивен, така и като поведенчески компонент на нагласа, която отразява отношението към самия себе си като обект. Още повече че винаги е налице и определен емоционален компонент, който може да бъде оценен както в негативен, така и в позитивен диапазон. При убеждаването усилията на източника на влияние са насочени именно към когнитивния и/или поведенческия аспект на възприетата самоефикасност. Чрез внушение например хората са карани да вярват, че могат успешно да се справят с трудностите, които вече са изпитали. Разбира се, очакванията за ефикасност, формирани по този начин, са по-слаби от тези, произтичащи от личните постижения, защото те не се базират върху истински, автентичен опит. При наличието на дистресиращи заплахи и непрекъснати провали в опитите да се справи с тях, каквито и очаквания за успех да се внушават на индивида, те лесно губят сила, ако липсва реално подкрепление. Резултатите от различни изследвания показват ограниченията в опитите да се формират очаквания за резултата просто като се казва на индивидите какво да очакват. Независимо от ограниченията на социалното убеждаване за изграждането на трайно чувство за лична ефикасност, то може да допринесе за крайния успех на коригиращата терапия. Т.е. хората, които са убеждавани, че притежават способности да преодолеят трудните ситуации, и на които е оказана съответна помощ за ефективно действие, вероятно ще мобилизират повече усилия

в сравнение с тези, които получават единствено някаква подкрепа за това, което правят. Следователно ефектът от взаимодействието между убеждаването и другите подходи е значително по-голям от самостоятелното прилагане на убеждаването.

Стресиращите и трудни ситуации предизвикват емоционална възбуда, която в зависимост от обстоятелствата може да има информативно значение по отношение на личната компетентност. Тя представлява източник, който може да повлияе върху възприеманата себе-ефикасност при справяне в заплашителни ситуации. Хората донякъде се осланят на психичното си преживяване на възбуда, за да преценят своята тревожност и уязвимост на стрес. Тъй като високото равнище на възбуда обикновено намалява ефективността, индивидите са склонни да очакват неуспех, когато са обхванати от прекомерна, неприятна възбуда, като контрапункт на преживяването на мобилизация, което пък се асоциира с успешното действие. Допълнително очакванията за предстоящата заплашителна ситуация, както и мислите за собствената неадекватност могат да повишат равнищата на тревожност, които значително да надхвърлят интензивността на действителното преживяване в актуалната плашеща ситуация. Често пъти страховете и недостатъците вървят „ръка за ръка“ и са взаимнозависими: избягването на стресиращите ситуации затруднява развитието на умения за справяне, а като резултат – липсата на чувство за компетентност предизвиква съответен страх. Придобиването на умения за контрол върху потенциалните страхове отслабва или елиминира тревожното състояние на възбуда. Поведенческият самоконтрол не само позволява на индивида да се справи с неприятните неща от обкръжаващата среда, но той също така влияе и върху това как ние възприемаме тази среда. Потенциално стресиращите ситуации, които могат да бъдат контролирани, се тълкуват като по-малко заплашителни и такъв тип когнитивни преценки впоследствие намаляват психо-физичното напрежение от очакванията за тези събития.

### **Алтернативни стратегии за формиране на висока самоефикасност в образованието**

Подходите за формиране на висока самоефикасност би трябвало да се базират върху посочените в предходната точка източници. Съответните стратегии зависят и от индивидуалните особености на учениците. Ето защо за различните категории ученици са релевантни различни методи за изграждане на чувство за лична ефикасност. Разглеждането на методите поотделно не изключва, а напротив – подчер-

тава необходимостта от системния подход според индивидуалните особености на обучаваните и характеристиките на обкръжението.

Първо, за да се използва позитивният ефект от личните постижения върху чувството за ефикасност, е нужно да се диагностицират способностите на всеки един ученик, което трябва да се извърши още в началната училищна възраст. Всеки индивид в норма има специфичен профил на способности, който може да се използва така, че да се постави акцент върху силните страни на детето. С постигането на успехи в някаква област може не само да се формира висока самоефективност за конкретния тип дейност, но и този ефект да се генерализира върху други сфери и поведения. Разбира се, това не означава ранно профилиране на децата и хвърляне на сили само в една област за сметка на останалите, а напротив – осигуряване на голямо разнообразие от форми и активности в най-различни сфери на познанието, науката, изкуството, спорта, така че да има възможности за всички деца да развият различните си заложби. В този аспект е необходима помощта на родителите, които би трябвало активно да сътрудничат на педагозите.

Второ, може да се разработи система за учене чрез наблюдение и съпреживяване с опита на себеподобни, която да бъде адресирана към онези ученици, които имат проблеми при усвояването на материала и срещат сериозни трудности в учебната дейност. Често пъти това се дължи на проблемни ситуации в семейството, на липса на изградени базисни умения за организация и мотивирано поведение, на недостатъчни умения за справяне със стреса. Това изисква разработване на система, която да включва подходящи учебни филми, подготвени специалисти за подпомагане на процеса за формиране на необходимите основни поведенчески модели, както и подготвени връстници, които да се включват активно през началните етапи, когато учениците с проблеми имат по-голяма нужда от помощ. Вероятно към тази категория ученици трябва да се прилага нестандартна система за оценяване, която да е различна от традиционната – например може да се използва процентилна скала, която да измерва постиженията им в диапазона от 20% до 100%. По този начин може да се избегне травмиращото преживяване на чести провали, а и по-лесно може да се отчита прогресът в обучението. За да се избегне неблагоприятният ефект на стигматизирането, подобна система за оценяване трябва да се обсъди с родителите, като се акцентира върху експерименталния характер на прилагането ѝ. В момент, когато детето е придобило необходимата увереност, релевантна на способностите му, тогава педагозите могат да се върнат към традиционната система за оценяване.

Убеждаващата комуникация с учениците може да бъде ефективна в случаите, когато липсва мотивация за учене. Изграждането на позитивни нагласи към различните предмети би могло да включва както директно убеждаване, така и различни методи за индиректно убеждаване. Отново е добре да се включват активно и външни авторитети от общността, които имат впечатляващи постижения в своите области и са известни със своята висока самоефикасност.

Изграждането на самоконтрол върху емоционалните преживявания е друга предпоставка за формиране на самоефикасност. Тук е добре да се използват широко възможностите за физическо развитие в различни спортове, които създават условия за формиране на умения за самоконтрол. Разбира се, доколкото самоконтролът е компонент от емоционалната интелигентност, дотолкова е уместно да се използват всички подходи за изграждане и развитие на умения за себепознание, емпатия, комуникативна компетентност и мотивация. В зависимост от възрастта за тази цел са релевантни различни методи и техники.

За да може да се проследяват процесите на формиране и развитие на чувство за лична ефикасност, е нужен инструментариум, който да измерва този конструкт, отчитайки както разликите между индивидите, така и промените в индивидите като резултат от съответните въздействия. Според концепцията на Бандура убежденията за собствена ефикасност варират в няколко измерения: те се различават по *степен* (величина), по *обобщеност* (в зависимост от това дали говорим за лични умения при изпълнение на отделно действие, или за генерализирано чувство за самоефикасност, простиращо се далеч извън специфичната ситуация) и по *сила* (според устойчивостта към затихване) (Bandura, 1977). Проблемите с психометричните изисквания за създаване на метод за измерване на възприетата самоефикасност във всичките ѝ проекции е нужно да бъдат изследвани по-обстойно, за да може да се операционализират теоретичните предпоставки и да се изгради инструментариум за изследване.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ларсен, К., Крумов, Кр. (2010). *Социална психология: нов поглед към личността и социалния свят*. София: „Софи-Р“.
- Проданов, М. (2014). *Психология на убеждаването и влиянията*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 2, 191 – 215.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71 – 81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Self-efficacy Beliefs of Adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales*, Ch. 14, 307 – 337. IAP-Information Age Publishing Inc.



## СТРАТЕГИИ ЗА РАЗВИТИЕ НА САМОКОНТРОЛА

*Светлана Н. Сарийска*

*Резюме:* Работата е посветена на самоконтрола и на стратегиите за неговото развитие. Представени са различни стратегии за развитието на самоконтрола, които са и основа за изграждане на различни игри и упражнения.

*Ключови думи:* самоконтрол, его-изчерпване, стратегии за развитие

## STRATEGIES FOR SELF-CONTROL DEVELOPMENT

*Svetlana N. Sariyska*

*Abstract:* This work is dedicated to self-control and strategies for its development. We have presented different strategies for self-control development which are a foundation for building different games and exercises.

*Keywords:* self-control, ego depletion, strategies for development

Самоконтролът е основополагащ конституент в саморегулацията на поведението и самоосъществяването на личността (Vohs, Baumeister & Schmeichel, 2012; Tangney, Baumeister, Boone, 2004). Въпреки значението за развитието на личността все още съществуват ограничения в целенасоченото изграждане на самоконтрола. Настоящото изследване се опитва да очертае съдържанието на самоконтрола чрез посочване на компонентите, които съставят неговата същност, както и стратегиите за неговото развитие. Първоначално ще представя определение на самоконтрола и след това ще се опитам да посоча основните стратегии за неговото развитие.

### 1. Определение на самоконтрола

Проучванията на Р. Баумайстер (Baumeister, Vohs & Tice, 2007; Baumeister, Muraven & Tice, 2000; Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998; Baumeister, & Heatherton, 1996; Baumeister, Heatherton & Tice, 1994) разкриват самоконтрола като:

- вътрешна сила с ограничени ресурси, които при всекидневното справяне със стреса отслабват неговата сила (теорията за егоизразходването – по-подробно);
- структура, която обединява различни когнитивни процеси – самонаблюдаване, самооценяване, вземане на решение, целеполагане и афективно-мотивационни процеси;
- вътрешна сила, която участва в съзнателната регулация на поведението, но самоконтролът може да изменя своя смисъл и обхват при движението на поведението от съзнателни в несъзнателни форми на протичане: когато поведението е в полето на съзнателната форма на разгръщане, самоконтролът присъства като регулативен механизъм, който проследява протичането на поведението на всеки стадий; когато поведението е в полето на несъзнателните форми (или на автоматичното) протичане, неговото присъствие се променя – самоконтролът е насочен към проследяване на отклоненията от обичайната траектория на разгръщането (виж също Carver & Scheier, 1999); тази промяна на самоконтрола преодолява един от парадоксите на самоконтрола, свързан с неговото изразходване – колкото по-силен е самоконтролът, колкото положените усилия са по-големи, толкова ресурсът за поддържане на самоконтрола се изразходва от егото, което създава предпоставки за загуба на самоконтрол; когато обаче поведението е овладяно и протичащо в несъзнателни форми, тогава самоконтролът се променя и пренасочва своите ресурси;
- цялостен отговор на личността (на ума, тялото и мозъка) при разрешаването на вътрешните конфликти – на конфликтите между това да не правя това, което правя, и да правя това, което не правя;
- за поставяне на непосредствените импулси, желания, намерения, кратковременни цели в контекста на продължителна времева перспектива, за проследяване на причинно-следствените връзки във времето от собственото поведение.

## **2. Стратегии за развитие на самоконтрола**

Тези характеристики на самоконтрола могат да се разгледат като основа за обособяване на стратегии за неговото развитие. Бих искала да представя следните стратегии:

1. *Осъзнаване на значението на самоконтрола за психичното благополучие, удовлетвореността, здравето и преследваните цели; за*

преодоляване на вредните навици и формирането на навици, които допринасят за успеха и усъвършенстването.

Тази стратегия осигурява рефлексията върху ценността на самоконтрола в собствения живот, което е и предпоставка за ангажирането с неговото развитие.

2. *Осъзнаване на различията в двете самоличности – различие между контролирано и автоматично поведение.*

Тази стратегия осигурява разбиране върху полетата на разгръщането на самоконтрола и на обективните трудности, с които се сблъсква.

3. *Осъзнаване на когнитивните изкривявания, свързани с надценяване на способностите ни да се справим с изкушенията.*

Тази стратегия осигурява рефлексия върху собствения самоконтрол и върху възможността за ефективно упражняване в различните ситуации.

4. *Осъзнаване на ограничеността на самоконтрола, ресурсите, които осигуряват самоконтрола, могат да се изчерпват, но могат и да се възстановяват. Техники на възстановяване: правилно хранене; релаксиране; достатъчен сън (6 – 7 часа сън на вечер); физически упражнения, намаляване на изменчивостта на поведението.*

5. *Осъзнаване, че засилването на самоконтрола в отделна област повлиява върху самоконтрола в останалите области от собствения живот.*

Тези две стратегии осигуряват разбиране на причините, поради които самоконтролът отслабва, както и на възможностите за съхраняване на ресурсите, необходими за неговото запазване във времето.

6. *Осъзнаване на различните начини за отлагане и на оправдание. Към тези начини се отнасят: припомняне защо сме постъпили добре, а не защо заслужаваме награда (кое е моето истинско аз – онова, което преследва дългосрочни цели, което иска да живее в съответствие с основните си ценности, да е добро, или онова, което се налага да бъде контролирано – подкупвано, подлъгвано, принуждавано да постигне целите си, за да получи възнаграждение, че изобщо е положило някакво усилие за това); оправдания в аванс, съединяването на нещо вредно с нещо полезно, съсредоточаването върху добрите страни на изкушението.*

7. *Разграничаване на настоящото аз от бъдещото аз.*

8. *Поставяне на непосредствените импулси и желания в контекста на перспективата във времето, проследяване на ефектите от постигнатото върху собствения аз и другите в бъдещето.*

9. *Визуализиране на промените и на ефектите от промените, както и на това, което ми дава сила да продължа.*
10. *Медитация и пълна осъзнатост – развитие на способности за самонаблюдение.*
11. *Разграничаване на очакваното удоволствие от реалното удоволствие и на преживяванията, свързани с очакваното и реалното удоволствие.*

Тези стратегии са насочени към осигуряване на разбиране върху начините за отстраняването на разрывите между самооценка и поведение.

12. *Поставяне на лимити и посвещаване.*
13. *Използване на награди при постигане на успех и на наказания при провали и неуспех.*
14. *Визуализиране на постиженията – на резултатите от усилията, и насочване към възможностите и търсенето на по-предизвикателни цели.*
15. *Избор на цели, подреждане на целите във времето – обособяване на кратковременни и дълговременни цели, както и разграничаване на постижими от непостижими цели.*
16. *Разграничаване на намерения, свързани с резултатите, от намеренията, свързани с изпълненията.*
17. *Изготвяне на планове за постигане на целите.*
18. *Осъзнаване на привлекателността като функция на времето – привлекателността на обекта на желанието се определя от времето: когато времето за постигане на обекта на желание се увеличи, силата на привлекателността отслабва.*
19. *Осъзнаване на трудностите – трудностите не са толкова големи и продължителни, колкото очакваме, че са, трудностите са най-големи в началото и намаляват във времето.*
20. *Осъзнаване на дългосрочните последици от поддаването на изкушенията.*
21. *Справяне с надигащите се желания и мисли. Когато непосредственото желание стане непреодолимо, може:*
  - да се използва 10 минути изчакване (забавянето с 10 минути се схваща от ума като бъдеща награда, което може да се допълни и с мисли и за бъдещите награди от дългосрочните цели);
  - мислено да се направи избор между най-хубавата дългосрочна награда и непосредственото удоволствие;
  - мислено да се оцени насладата от наградата за постигнатата дългосрочна цел;

- мислено да се оцени дали си заслужава лишаването от всички бъдещи награди заради непосредственото удоволствие „тук и сега“.
22. *Предпазване от изкушенията.* Избягването на изкушенията може да се постигне чрез:
- създаване на препятствия пред възможността за отстъпление;
  - създаване на програми, включващи поведения, които предпазват от възможността за отстъпление;
  - предварително обвързване – определяне на награда при спазване на обещанието и наказание – при неспазване на обещанието;
  - ограничаване на надценяването на сегашната награда чрез припомняне на бъдещата награда (може да се съчетае с 10 минути изчакване);
  - пътуване в бъдещето – представяне на собственото бъдеще, представяне на собствения аз в бъдещето (как ще реагира и преживее взетите в миналото решения), представяне на бъдещите цели и на действията, които извършвам в настоящето (дали водят към постигане на бъдещите цели).

Тези стратегии осигуряват разбиране върху значението на целеполагането, изготвянето на плановете за постигане на целите и времевите рамки за самоконтрола. Освен това тези стратегии осигуряват разбиране на значението на бъдещето и на осмислянето на случващото се в настоящето в перспективата на бъдещето, както и възможността за преосмисляне на ценността на настоящето и бъдещето.

Обособените стратегии за развитието на самоконтрола са свързани с регулацията на поведението и не засягат непосредствено регулацията на емоциите. Освен това тези стратегии не обхващат мотивационния план и персоналният, представен от аз-ефективността. Съществуват проучвания, които показват, че аз-ефективността е също основополагащ конструкт в регулацията на поведението (Muraven & Slessareva, 2003). Между самоконтрола и аз-ефективността съществува връзка, която се изразява в това, че засилването на самоконтрола върху определено поведение повлиява и върху аз-ефективността – вярата, че мога да постигна преследваните цели при ангажирането с това поведение, а самата засилена аз-ефективност прави във времето изпълненията по-добри. Възможна е и различна интерпретация на тази връзка, която да очертава обратното движение – от аз-ефективността към самоконтрола. Това, на което бих искала да наблегна, е, че аз-ефективността като генерализиран конструкт би могла да се развива автономно, но би могла да се разгледа и като страничен продукт от развитието на самоконтрола.

### 3. Бъдещи изследвания

Предложените стратегии, както вече отбелязах, са построени в контекста на теорията за егo-изразходването на Р. Баумайстер (Muraven, Shmueli & Burkley, 2006; Muraven & Baumeister, 2000; Muraven, Tice & Baumeister, 1998).

Но теорията за самодетерминирането на Е. Деси и Р. Раян (Deci & Ryan, 2000; Wehmeyer & Little, 2015) предлага по-различно концептуализиране на самоконтрола, което също е с импликации към обучението. Би било интересно да се проследи какво е отношението между тези теории и как могат да се създадат допълнителни стратегии за развитие на самоконтрола. Също така би било интересно да се проследи отношението между самоконтрола и аз-ефективността в контекста на развитието.

### ЛИТЕРАТУРА

- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351 – 355.
- Baumeister, R. F., Muraven, M. & Tice, D. M. (2000). Ego-depletion: A resource model of volition, self-regulation, and controlled processing. *Social Cognition*, 18, 130 – 150.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. M. (1998). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252 – 1265.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1): 1 – 15.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Carver, Ch. & Scheier, M. (1999). Control Theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. In R. Baumeister (Ed.), *The Self in Social Psychology*, Philadelphia: Taylor & Francis Group.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227 – 268.
- Muraven, M., Shmueli, D. & Burkley, E. (2006). Conserving self-control strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 524 – 537.
- Muraven, M. & Slessareva, E. (2003). Mechanisms of Self-Control Failure: Motivation and Limited Resources. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(7), 894 – 906.

- Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247 – 259.
- Muraven, M., Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774 – 789.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality* 72(2), 271 – 324.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F. & Schmeichel, B. J. (2012). Motivation, personal beliefs, and limited resources all contribute to self-control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 943 – 947.
- Wehmeyer, M. L. & Little, T. (2015). Self-determination. In M. L. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive psychology and Disability* (p. 116 – 137), New York: Oxford University Press.

## ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА МОТИВАЦИЯТА ЗА УЧЕНЕ ПРИ ЮНОШИ

*Калин К. Гайдаров*

**Резюме:** *Мотивацията за учене е традиционно изследван проблем в психологията и педагогиката. В статията са представени резултати от емпирично изследване на две дименсии – познавателна активност и мотивация за постижения. Изследвани са 119 момичета и момчета от училища в Южна България във възрастовия диапазон 14 – 18 г. Установи се, че като цяло мотивацията е в средните нива, като има големи индивидуални флуктуации. Няма съществени разлики по пол, но има някои интересни тенденции във възрастов план.*

**Ключови думи:** *вътрешна и външна мотивация, познавателна активност, автодетерминация, автономно и контролирано учене, социални мрежи*

## EMPIRICAL STUDY OF LEARNING MOTIVATION IN ADOLESCENTS

*Kalin K. Gaidarov*

**Abstract:** *The motivation for learning is traditionally studied problem in psychology and pedagogy. The article presents results of an empirical study on two dimensions – cognitive activity and motivation for achievement. The sample consists of 119 girls and boys in schools from South Bulgaria, in the age range 14 – 18. It was found that the overall motivation is in the middle levels, there are large individual fluctuations. There are no significant differences by sex, but there are some interesting trends in age plan.*

**Keywords:** *intrinsic and extrinsic motivation, cognitive activity, self-determination, autonomous and controlled learning, social networks*



## 1. Теория

Мотивацията е мултидименсионален конструкт (Garn & Jolly, 2014). Най-общо тя може да се определи като усилията и действията на индивида, основани на неговата свободна воля за постигане на определена цел. Това е свързано с индивидуалната удовлетвореност и ефективното представяне в съответната социална среда (Asar, 2013). Мотивацията е обяснителна категория, която ни помага да разберем защо хората действат по определен начин, и описва инициативата, посоката, продължителността и плътността на целенасоченото поведение (Horzum, Kaymak & Gungoren, 2015). Едновременно във вътрешнопсихичен план мотивацията за учене включва и вярванията и чувствата, относими към предмета на активността (Horzum, Kaymak & Gungoren, 2015).

Мотивацията за учене включва целенасочени мисли и действия в посока към постигане на училищен успехи и интегриране в училище. Това е съпроводено с позитивни емоционални преживявания и обикновено води до подобряване на индивидуалното представяне. Учениците, които имат висока мотивация за учене, са фокусирани върху усвояването на знания и подобряване на стратегиите за учене, поставят си по-високи цели и придават по-висока субективна стойност на обучението. По този начин учебната мотивация има значимо влияние върху личностното развитие на ученика (Soetjipto & Waluyo, 2013).

Една от често използваните в приложната психология и педагогика идеи е разделянето на мотивацията на външна и вътрешна. Вътрешната мотивация се определя като субективно психичните основания, например удоволствието, които са корелат или дериват от включването на индивида в дадена активност (Fan & Wolters, 2014). Добър предиктор за наличие на вътрешна мотивация при учениците в началния курс е любопитството, което се разделя на две категории: сензорно (сензорна атрактивност на стимулите) и когнитивно (съдържателна атрактивност на информацията) (Siampa, 2014).

При това положение, макар подтикът да е вътрешен, има редица външни условия, които трябва да го подкрепят. Вътрешната мотивация за учене е една естествена тенденция, която фасилитира високи нива на когнитивно, емоционално и социално развитие. Вътрешномотивираните ученици са фокусирани повече върху процеса на учене, отколкото върху резултатите. Въпреки това обаче вътрешната мотивация води до по-високи академични постижения. Отделно от това тя има свойството да се саморазвива, което прави ученика по-самостоятелен и успешен (Garn & Jolly, 2014). Вътрешната мотивация

е свързана с психичното благополучие, доколкото вътрешното съгласие за дадена активност е основание за интегрираност на Аз-а и усещане за пълноценност. От друга страна, постигането на това вътрешно съгласие е резултат от удовлетворяването на базисните потребности на индивида, между които са нуждата от автономия, нуждата от свързаност със средата и нуждата от индивидуална компетентност. Тяхното удовлетворяване обаче все пак зависи от контекстуални фактори, като отношения с учителите, съучениците и учебното съдържание (Giesbers, Rienties, Tempelaar & Gijsselaers, 2014).

Външната мотивация всъщност представлява интроециране на социални и психологични стимули. По този начин ученикът е зависим от експонирането на тези стимули и трудно може да създаде самостоятелна интенция за учене, освен ако не се реализира система за постепенно пренасяне на активността отвън навътре. Заедно с това този тип мотивация е променлива във времето, така че трудно може да бъде основа за постъпателно развитие и устойчива академична успешност (Garn & Jolly, 2014). Някои от често използваните външни стимули за мотивиране на ученика са следните (Garn & Jolly, 2014): забавление по време на ученето (напр. индивидуализиране на участието, позитивни емоции, „шаржиране“ на задачите, отмяна на сроковете и др.), автономност (напр. евристичност, създаване на индивидуален темп, изпреварващо съдържание, участие на олимпиади и др.), награди и наказания (трябва да следват непосредствено изпълнението на учебната задача), контрол от страна на родителите (напр. подкрепа, гордост, гняв, вина, социални сравнения и др.).

За външната мотивация е от значение и интерактивната мрежа, която съществува в учебния клас. Това включва както отношенията със съучениците, така и с учителите. Отношението на съучениците е важен фактор както за психичното благополучие, така и за академичния успех. Оценката на съучениците може да действа като катализатор, а в други условия – като инхибитор (Hwang, Hung & Chen, 2014), и така да подобрява или влошава мотивацията за учене. По същия начин действат и взаимоотношенията с учителите. От гледна точка на външната мотивация е важно правилно да се кондиционират следните параметри на учебната среда (Belland, Kim & Hannafin, 2013): постижими цели, информационно подпомагане, принадлежност към училищния контекст, взаимодействие, евристичност, позитивни емоции, очаквания за успех, стремеж към промяна, разработване на правила, реалистична самооценка. Други фактори, които подобряват мотивацията за учене, са: откривателство, любопитство, усещане за контрол

върху ситуацията, усещане за самостоятелност, както и честно съревновение (Ciampra, 2014).

Теорията за автодетерминацията също се използва при обяснение на мотивацията за учене (Garn & Jolly, 2014). От гледна точка на индивидуалната авторегулация мотивацията може да се разглежда като активно управление от страна на субекта на когнитивните, емоционалните и праксисните аспекти на участието в учебния процес. Метакогницията е способност, която може успешно да се прилага в юношеска възраст, и това улеснява училищната активност, като позволява усвояването и прилагането на ефективни стратегии за учене. Мисловните диспозиции включват: воля за постигане на успех, когнитивни умения за справяне със задачата, фокусиране върху задачата (Entwistle & McCune, 2013). В емоционален план е важно да се катализират позитивните преживявания по повод на академичните успехи, което е вторичен мотиватор. В поведенчески план ученикът трябва да може да планира ежедневието си в контекста на учебния график, а също така да избира постижими цели и подходящи средства за тяхното постигане (Keklik & Keklik, 2013). При учениците с този тип мотивация е важно поставянето на комплексни задачи с повишена трудност и евристичност, което съответства на вътрешната нагласа за себеутвърждаване. Трябва обаче да се има предвид, че мотивацията за учене зависи от сложността и трудността на задачата, но относимо към възможностите на ученика (Iordache, 2014). В този смисъл учителите имат съществена роля в мотивирането на учениците, понеже биха могли правилно да дозират трудността на учебните задачи съобразно с възможностите на ученика (Marghitan & Crasovan, 2014).

Един много интересен подход за стимулиране на училищната активност на подрастващите е т.нар. академичен сървис лърнинг (Academic Service Learning). Това е комплексен подход, който акцентира на връзката между теорията и практиката, като помага на учениците да разберат учебните задачи, свързвайки ги с техния социален контекст и въвеждайки момента на правене (комплексна когнитивна, емоционална и моторна активност, които произвеждат видим социален продукт). Това едновременно подпомага развитието на личността на ученика. Другият значим момент в този подход е свързването на учениците с устойчиви комуникативни и праксисни мрежи на ниво училищен клас, училище и локална социална общност (Darby, Longmire-Avital, Chenault & Haglund, 2013). Същевременно, за да се създаде трайна свързаност на индивида с училището, е препоръчително включването на допълнителни развиващи активности, като спорт, музика, благотворителност, труд, нравственост

(Keklik & Keklik, 2013). Близко до тази идея са: колаборативно учене, ученето на работното място и ученето чрез медиите (Sie et al., 2013).

В една публикация на Giesbers, Rienties, Tempelaar & Gijssels (2014) се представя алтернатива на концепцията на вътрешна и външна мотивация. Авторите обосновават идеята, че е по-правилно да се говори за автономност-неавтономност. Така може да се открият три типа мотивация – автономна, контролирана и имперсонална (Giesbers, Rienties, Tempelaar & Gijssels, 2014). Същевременно те обръщат внимание, че тук става дума за континуум, а не за прекъснатост. Въпреки това трябва да се прави разлика между автономно и контролирано учене. Автономното учене предполага повече дълбочина в разбирането на учебния материал, повече отговорност пред социалните контрагенти, докато контролираното учене е пасивно и принудено (Donche et al., 2013).

В психологически план при наличието на проблемни случаи от гледна точка на мотивацията за учене може да се приложи т.нар. алгоритъм на надеждата (Ritchey & Dean, 2014). Става дума за проектиране на сегашната ситуация в бъдеще време, като се използва вярването, че трудностите са преходни и винаги идва добър период. Когато ученикът бъде ангажиран с такава идея, той би могъл да инвестира в настоящия момент за бъдещето си, когато би имал голям шанс за успех, което всъщност е друго вярване с мощен психологически ресурс.

## 2. Метод

Решихме емпирично да верифицираме някои от теоретичните виждания чрез провеждане на изследване в условията на българските масови училища. За целта беше разработен метаемпиричен модел, който е представен в следващите редове.

### 2.1. Извадка

Обект на изследването бяха 119 ученици на възраст от 14 до 18 г., които учат в общообразователни училища в Южна България. От тях 63 са момичета, а 56 – момчета. Разпределението по възраст обаче не е хомогенно, като преобладават лицата на възраст 14 г. Включването на изследваните лица (ИЛ) в извадката стана на случаен принцип – чрез изразяване на информирано съгласие за участие.

### 2.2. Процедура

Емпиричното изследване беше извършено в периода януари – април 2015 г. от студенти в МП „Училищна психология“ на катедра

„Психология“ към Педагогическия факултет на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ в рамките на обучението им. Първичните данни са обработени със статистическия софтуер SPSS, v.16,0.

### **2.3. Инструментариум**

Използван е въпросник за диагностика на мотивацията за учене и емоционалното отношение на учениците към ученето, който е разработен от А. Д. Андреева (вж. Прихожан, 2000; Прихожан, 2007; Дерманова, 2002). Психодиагностичният инструмент е разработен за нуждите на училищната диагностика и е базиран на популярния въпросник State-Trait Anxiety Inventory на Ч. Спилбъргър (вж. McDowell, 2006). Авторката е допълнила редица айтеми и е създала по същество авторизиран инструмент, който в последната версия от 2005 г. се състои от 4 скали: познавателна активност, мотивация за постижения, тревожност, гняв. Въпросникът е нормиран за руската популация в периода 2002 – 2003 г. (вж. Прихожан, 2007).

Въпросникът беше адаптиран на български език от автора през 2014 г., след което тази версия беше апробирана в пилотно изследване от студенти. Бяха направени някои лексикални и синтактични корекции, които да отразяват по-плътено предметната семантика на въпросника на български език. В окончателния вариант българската версия на въпросника има общо 40 айтема, разделени в 4 дименсии с по 10 айтема всяка. Наименованията и съдържанието на скалите са същите като в оригиналната версия.

Отговарянето на айтемите става чрез 4-степенна семантична скала, на която впоследствие се приписват съответните числови стойности, така че минималният теоретичен бал е 10, а максималният теоретичен бал е 40.

### **3. Представяне и анализ на емпиричните данни**

Преди да се премине към статистическата обработка и анализа на емпиричните резултати, направихме съответстваща психометрична проверка на получените сурови данни. В Таблица 1 са представени получените показатели.

Както се вижда от данните в таблицата, стойността на Cronbach's Alpha (.246) е неудовлетворителна. Това ни накара да търсим друго решение на структурата на въпросника. Като тръгнахме от историята на създаването на инструмента, както и от данните на факторния анализ, установихме, че най-разумно е да проверим как би изглеждал ва-

риант с разделянето на въпросника на две части – една, която включва дименсиите, свързани с мотивацията, и една, която включва дименсиите, свързани с емоционалните реакции на учениците по повод на учебния процес.

**Таблица 1. Психометрични показатели**

<b>Мярка</b>	<b>Стойност</b>
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.539
Bartlett's Test of Sphericity, approx.Chi-square	125.529 Sig.<.000
Cronbach's Alpha	.246
Component Extracted, PCA, Varimax	1/.929pa*; .916mp*2/.879tr*; .767gn*
Total Variance Explained by extr. components	1/45.46% 2/34.31% Cum.% 79.77

**\*pa** – познавателна активност

**mp** – мотивация за постижения

**tr** – тревожност

**gn** – гняв

При тази нова конфигурация се получиха следните показатели на Cronbach's Alpha (Таблица 2).

**Таблица 2. Стойности на Cronbach's Alpha**

<b>Дименсии</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Познавателна активност	
Мотивация за постижения	.841
Тревожност	
Гняв	.529

Очевидно е, че това решение удовлетворява напълно изискванията както методологически, така и психометрично. Това ни насочи към представяне и анализиране на емпиричните данни само от първата част на инструмента, която измерва мотивацията за учене чрез скалите „познавателна активност“ и „мотивация за постижения“. Данните от втората част на въпросника ще бъдат представени в друга публикация.

### 3.1. Общ анализ

Въпросникът е така конструиран, че при обработка на суровите емпирични данни за всяка от двете изследвани дименсии могат да се получат теоретичен минимум от 10 точки и теоретичен максимум от

40 точки. Реално получените резултати се намират вътре в този интервал. Както е видно от Таблица 3, реалният минимум по скалата „Познавателна активност“ е 14, а по скала „Мотивация за постижения“ е 13, докато реалният максимум по скалата „Познавателна активност“ е 38, какъвто е и реалният максимум по скалата „Мотивация за постижения“. Това показва, че е налице доста широк спектър от индивидуални балове, т.е. учениците се отличават силно по тези два параметъра на учебната си активност. Същевременно пак от Таблица 2 е видно, че претеглените средноаритметични и по двете скали се намират в рамките на средния интервал от балове, с други думи – преобладаващата част от изследваните ученици имат средни нива на познавателна активност и мотивация за постижения. Разликата в тези стойности между двете дименсии е статистически значима и е в полза на мотивацията за постижения.

**Таблица 3. Дескриптивна статистика на двете изследвани дименсии**

Дименсия	N	abs.		abs.		Std.		Kurt.	t-test	
		min.	min.	max.	max.	Mean	Dev.			
<b>Познавателна активност</b>	119	10,00	14,00	38,00	40,00	24,61	5,20	.353	-.061	-3,126
<b>Мотивация за постижения</b>	119	10,00	13,00	38,00	40,00	25,86	6,52	.001	-1,074	Sig.=.002

Наличието на това индивидуално разнообразие прави задачата на учителите сложна, доколкото те трябва да се съобразяват със специфични нагласи при своите възпитаници и да намират индивидуален подход за мотивиране на учениците за активно участие в учебния процес. Тук трябва да добавим и възрастово-психологическите особености, които в юношеството силно влияят върху социалното поведение. Струва ни се, че наред с вече споменатия индивидуален подход трябва да се използва и инструментариумът на социалната деонтичност, като обаче това вече е по-мощна задача, която излиза извън рамките на училището и изисква широк социален консенсус и социално легитимирана стратегия за социализация в българското училище.

### **3.2. Влияние на факторите „пол“ и „възраст“**

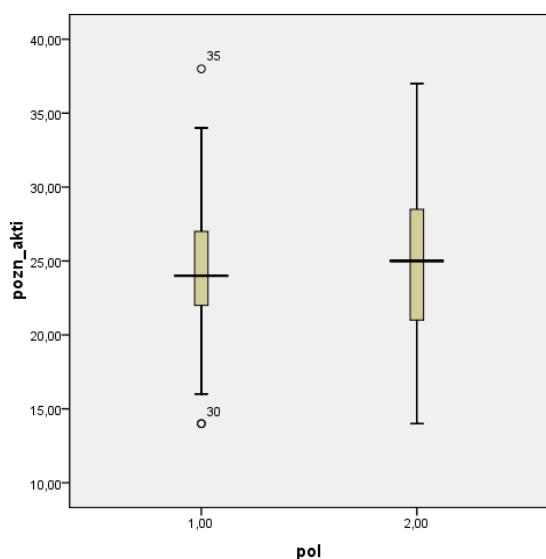
Интерес представляват и различията в индивидуалните резултати, които са продукт на влиянието на факторите „пол“ и „възраст“. За да установим това, направихме еднофакторен дисперсионен анализ,

резултатите от които са представени в следващите фигури (Фиг. 1, 2, 3 и 4), както и в Таблица 4.

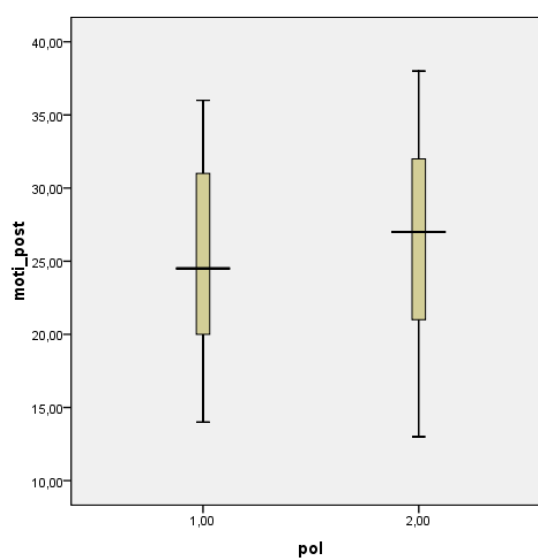
**Таблица 4. Значимост на влиянието на пола и възрастта върху изследваните дименсии**

Фактор	Дименсия	Стойност на теста
Пол	Познавателна активност	F=.633 Sig.=.428
	Мотивация за постижения	F=1,175 Sig.=.281
Възраст	Познавателна активност	F=.850 Sig.=.498
	Мотивация за постижения	F=.856 Sig.=.495

Както е видно от илюстрациите, и двата фактора не оказват статистически значимо влияние върху резултатите по двете изследвани дименсии. Въпреки това обаче може да се забележат някои важни детайли. Така например на Фиг. 1 и Фиг. 2 се вижда, че стойностите на Mean са по-високи при момчетата, отколкото при момчетата, и по двете скали. Това, разбира се, може да се възприеме като традиционен и известен факт, но тук ние виждаме, че разликите не са значими, което може да се интерпретира по-скоро във вреда на момчетата, т.е., че в последните години учебната мотивация на момчетата от масовите училища е спаднала, а не че учебната мотивация на момчетата се е повишила. Това е видно от общите нива на познавателната активност и мотивацията за постижения, които разгледахме по-горе, а също така и от оценките на загрижени педагози и родители, които публично анонсират своето мнение за спад в учебната активност на юношите.



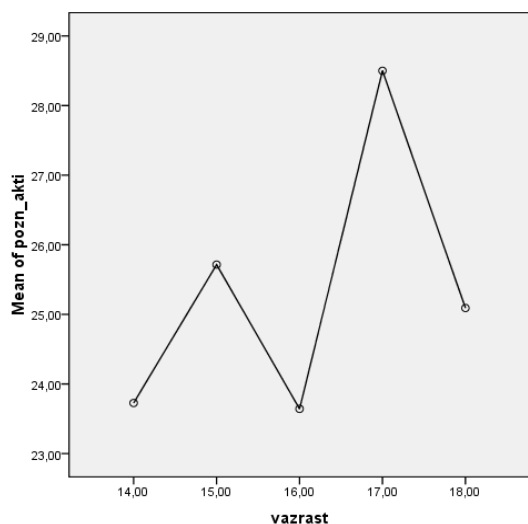
**Фигура 1. Резултати по пол за дименсия 1**



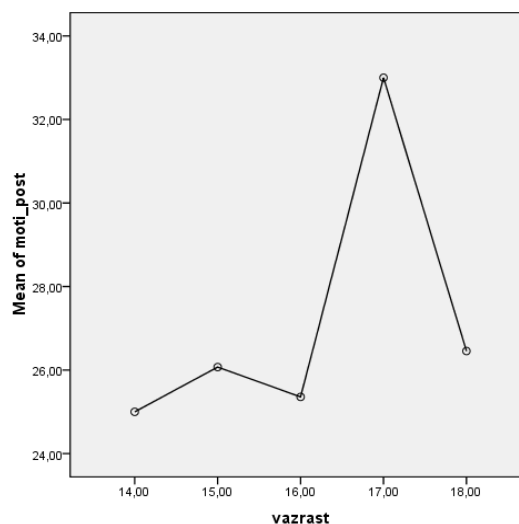
**Фигура 2. Резултати по пол за дименсия 2**



Интересни специфики има и по отношение на възрастта. На Фиг. 3 и Фиг. 4 се вижда, че най-високи резултати получават учениците, които са на 17 г., а най-ниски – тези, които са на 14 г. и на 16 г. Също така и на двете графики се вижда явен рязък спад на училищната мотивация при 18-годишните. Подобна е кривата и при сравнението на резултатите между 15- и 16-годишните ученици.



**Фигура 3. Резултати по възраст за дименсия 1**



**Фигура 4. Резултати по възраст за дименсия 2**

Тези флукуации според нас могат да имат две основни обяснения. Най-напред – спадът в мотивацията при 15-годишните може да се обясни с промяната на училището и необходимостта от адаптиране към новите условия, което включва не само новите изисквания на учителите и новите стандарти на училището, но и в по-тясно психологически план – създаването на нови мрежи от взаимоотношения на ниво съученици. Със сигурност всичко това отнема немалка част от психичната и личностната енергия на подрастващия и може да е пречка пред академичния успех и училищната мотивация.

Що се отнася до другия сериозен спад, който се наблюдава при 18-годишните, причините трябва да се търсят в друга посока. Даже тук се наблюдава на пръв поглед парадоксално положение, при което именно когато трябва да си най-концентриран и отдаден на ученето, за да можеш да имаш добри възможности за продължаване на образованието в следваща степен или дори за заемане на по-добра позиция при започване на работа, ти постъпваш точно наопаки. Това е така само ако разсъждаваме рационално-прагматично. Когато подходът е психологичен, нещата имат своето обяснение. Възрастта 18 години е твърде неустойчива психологически заради преобладаването на ин-

тимно-личните взаимоотношения над социалните. Наличието на силни емоционални обвързаности, особено когато липсват атрактивни социални агенти, води до пренасочване на активността от социалното (в случая – ученето) към субективно-интимното поле (любов, секс, референтни идентификации). Това със сигурност се отразява върху мотивацията за учене, като в определени случаи дори може да я срина. Тук отново се появява необходимостта от устойчиво и силно социално включване на юношите, което може да е сериозна преграда пред субективно-емоционалните флуктуации на поведението.

## ЛИТЕРАТУРА

- Дерманова, И. (ред.). (2002). *Диагностика емоционално-нравствено развитие*. СПб., 2002, с. 75 – 80.
- Прихожан, А. (2000). *Тревожност у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. М., МОДЭК.
- Прихожан А. (2007). *Диагностика личностного развития детей подросткового возраста*. М., АНО „ПЭБ“.
- Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. С., Наука и изкуство.
- Хекхаузен, Х. (2003). *Мотивация и деятельность*. СПб.
- Acar, G. (2013). The Effect of Project-Based Learning on Students' Motivation. *International Journal Of Academic Research*, 5(2), 82 – 86.
- Belland, B. R., Kim, C. & Hannafin, M. J. (2013). A Framework for Designing Scaffolds That Improve Motivation and Cognition. *Educational Psychologist*, 48(4), 243 – 270.
- Ciampa, K. (2014). Learning in a mobile age: an investigation of student motivation. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 30(1), 82 – 96.
- Darby A., Longmire-Avital, B., Chenault, J. & Haglund, M. (2013). Students' Motivation in Academic Service – Learning over the Course of the Semester. *College Student Journal*, 47(1), 185 – 191.
- Donche, V., Maeyer, S., Coertjens, L., Daal, T. & Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal Of Educational Psychology*, 83(2), 238 – 251.
- Entwistle, N. & McCune, V. (2013). The disposition to understand for oneself at university: Integrating learning processes with motivation and metacognition. *British Journal Of Educational Psychology*, 83(2), 267 – 279.
- Fan, W. & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal Of Educational Psychology*, 84(1), 22 – 39.

- Garn, A. & Jolly, J. (2014). High Ability Students' Voice on Learning Motivation. *Journal Of Advanced Academics*, 25(1), 7 – 24.
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D. & Gijsselaers, W. (2014). A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 30(1), 30 – 50.
- Horzum, M., Kaymak, Z. & Gungoren, O. (2015). Structural Equation Modeling Towards Online Learning Readiness, Academic Motivations, and Perceived Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 759 – 770.
- Hwang, G., Hung, C. & Chen, N. (2014). Improving learning achievements, motivations and problem-solving skills through a peer assessment-based game development approach. *Educational Technology Research & Development*, 62 (2), 129 – 145.
- Iordache, S. (2014). Motivation and Performance in Education. *Buletin Stiintific*, 19(2), 114 – 119.
- Keklik, E. & Keklik, İ. (2013). Motivation and Learning Strategies as Predictors of High School Students' Math Achievement. *Cukurova University Faculty Of Education Journal*, 42(1), 96 – 109.
- McDowell, I. (2006). *Measuring Health: a Guide to Rating Scales and Questionnaires*. N.Y.: Oxford University Press.
- Madonna, J. S. & Philpot, V. D. (2013). Motivation and Learning Strategies and Academic and Student Satisfaction in Predicting Self-Efficacy in College Seniors. *Quarterly Review Of Distance Education*, 14(3), 163 – 168.
- Marghitan, A. & Crasovan, D. (2014). Aspects Regarding the Conative Self-Regulation in Academic Learning. *Research Journal Of Agricultural Science*, 46(2), 152 – 155.
- Oliveira, P. C. & Oliveira, C. G. (2013). Using conceptual questions to promote motivation and learning in physics lectures. *European Journal Of Engineering Education*, 38(4), 417 – 424.
- Ritchey, J. & Dean, G. (2014). Dispositional Factors Affecting Motivation During Learning in Adult Basic and Secondary Education Programs. *Journal Of Research & Practice For Adult Literacy, Secondary & Basic Education*, 3(3), 56 – 59.
- Sie, R. L., Pataraiia, N., Boursinou, E., Rajagopal, K., Margaryan, A., Falconer, I. & Sloep, P. B. (2013). Goals, Motivation for, and Outcomes of Personal Learning through Networks: Results of a Tweetstorm. *Journal Of Educational Technology & Society*, 16(3), 59 – 75.
- Soetjipto, N. & Waluyo, M. (2013). The Impact of Creativity and Learning Motivation toward Academic Achievement and Entrepreneurial Intelligence. *International Journal Of Academic Research*, 5(2), 240 – 244.

**ИЗСЛЕДВАНЕ НА НОРМАТИВНИТЕ ВЪЗГЛЕДИ  
ЗА АГРЕСИЯТА И ПРОСОЦИАЛНОТО ПОВЕДЕНИЕ  
ВЪВ ВЗАИМООТНОШЕНИЯТА СЪС СЪУЧЕНИЦИТЕ  
В УЧИЛИЩЕ ПРИ ЮНОШИ НА 16 – 18-ГОДИШНА ВЪЗРАСТ**

***Огнян Д. Койчев***

***Резюме:*** Статията представя резултати от емпирично изследване за разбиранията и убежденията на юноши и девойки относно справедливостта и уместността в използването на различни форми и функции на агресивно и просоциално поведение във взаимоотношенията между съучениците в училище. Използван е модифициран вариант на въпросника на Н. Крик и Дж. Гротпитър, приложен на ученици в СОУ. Открито е спецификата в нормативните възгледи за агресията и просоциалното поведение при момчетата и момичетата.

***Ключови думи:*** просоциално поведение, агресивно поведение, нормативни възгледи, юношество

**A STUDY OF THE NORMATIVE BELIEFS ABOUT AGGRESSION  
AND PROSOCIAL BEHAVIOR IN THE SCHOOLMATES  
RELATIONSHIPS OF 16 – 18 YEARS OLD ADOLESCENTS  
IN SCHOOL**

***Ognyan D. Koychev***

***Abstract:*** The paper presents the results from an empirical study of adolescents' normative beliefs about justness and pertinence of the various forms and functions of aggressive and prosocial behavior in the relations between schoolmates in school. A modified version of N. Krick and J. Grotpeter's questionnaire has been applied to a mainstream school students. The specifics of the girls' and boys' normative beliefs have been outlined and discussed.

***Keywords:*** prosocial behavior, aggression, normative beliefs, adolescence

Юношеската възраст е уникална за развитието на взаимоотношенията и регулативните им механизми. Затова убежденията за справедливостта и допустимостта на просоциалното и агресивното поведение в условия на конфликти или налагане на собствената позиция заемат важна позиция в саморегулацията на личността и вземането на решения (Nelson, D., et al., 2008). Нормативните възгледи на юношите могат да бъдат съществен фактор за избора на реални действия в проблемни ситуации, като влияят върху разбирането и преживяването на социалните кодове, както и върху очакванията за успех, свързани с конкретен модел на поведение.

В настоящата разработка се придържаме към тезата на Ленард Бърковиц, който разглежда просоциалното поведение в широкия контекст на отношенията като поведение, ориентирано към другия (Berikowitz, L., 1993, стр. 9). От тази гледна точка агресията се интерпретира като вид просоциално поведение, с отрицателен знак. Следователно в по-тесен смисъл просоциалното поведение като позитивно отношение съдържа стремеж към безусловно отдаване, саморазкриване и подобряване на състоянието на другия (Dovidio, J., et al., 2008, стр. 27). Агресията се определя като поведение, преднамерено насочено да навреди на друго човешко същество, което не желае такова отношение към себе си (Werner, N., Nixon, C., 2005; Baily, C., Ostrov, G., 2005).

### **Цел и обект на изследването**

Целите на емпиричното изследване са:

- Да се очертае съдържанието на нормативните възгледи за просоциалното поведение и агресията във взаимоотношенията между съучениците в училище;
- Да се открие спецификата на убежденията при момчетата и момчетата относно формите и функциите на просоциалното поведение и агресията във взаимоотношенията между съучениците в училище.

Изследвани са 260 ученици от СОУ на възраст 16 – 18 години. Момчетата са 132, а момчетата са 128.

### **Изследователски инструментариум**

Въпросникът за нормативни възгледи и убеждения към агресията в училище е авторска модификация на оригиналния инструмент на

Ники Крик и Дженифър Гротпитър (Crick, N., Grotpeter, J., 1995). Състои се от два открити въпроса, които предполагат свободно отговаряне от страна на изследвания със свои думи и изрази:

- Как е справедливо да постъпват момчетата/момичетата в училище, когато някой съученик/съученичка нарочно ги дразни, предизвиква или ги напада?
- Как е редно да постъпват момчетата/момичетата в училище, когато се стремят да наложат своето мнение, да накарат другите съученици да им се подчиняват?

Съдържанието на отговорите се подлага на категориален съдържателен анализ, като за целта се използва специално създаден речник на значенията на използваните изрази. Категориалният речник е разработен във връзка с моделите на Джон Арчър и Сара Койн (Archer, J., Coyne, S., 2005), Никол Уернър и Чарийз Никсън (Werner, N., Nixon, C., 2005), Линдзи Матюсън и Ники Крик (Mathieson, L., Crick N., 2010). Значенията на изразите са обединени в *12 категории*, които се използват като *индикатори* за оценка:

1. Физически нападки (ФН);	7. Злонамерени интриги, клевети, клюки и слухове (ЗИК);
2. Физически заплахи (ФЗ);	8. Презрително отношение, присмех и подигравки (ПОП);
3. Комбинация от физически и словесни нападки (ФСН);	9. Избягване, изолиране и изключване от кръга на общуване (ИИО);
4. Обидно невербално поведение (ОНП);	10. Виртуален тормоз (ВТ);
5. Словесни нападки и обиди (СНО);	11. Просоциално поведение – опити за изясняване (ПП1);
6. Словесни заплахи (СЗ);	12. Просоциално поведение – опити за помиряване (ПП2).

Концептуално категориите са обединени в три групи, описващи три типа поведение:

- **Открита агресия.** Обхваща категории поведение, изразяващи пряка физическа и вербална агресия към съучениците. Състои се от шест категории в речника за оценка – 1, 2, 3, 4, 5 и 6.
- **Релационна агресия.** Обхваща категории, изразяващи се в по-сложно, прикрито и открито социално манипулативно поведение с цел да навреди на взаимоотношенията на жертвата със съучениците – 7, 8, 9 и 10.

- **Просоциално поведение.** Обхваща две категории, описващи не-агресивно поведение с цел подобряване на взаимоотношенията – 11 и 12.

Концептуалното обединяване на оценъчните категории се основава на идеите за социална приемливост и опасност на поведението. Типовете поведение са градиращи в последователна скала с тенденция за повишаване по индикатора социална приемливост и с паралелна тенденция за понижаване по индикатора опасност. Така че откритата агресия се тълкува като форма на поведение с най-висока степен на опасност и най-ниска степен на социална приемливост, а просоциалното поведение е с най-висока социална приемливост и най-ниска опасност. Релационната агресия е в междинно положение с относителна социална приемливост и относителна опасност.

Нормативното възприемане на описаните форми на поведение в училищна среда е диференцирано в две функции – реактивна и проактивна.

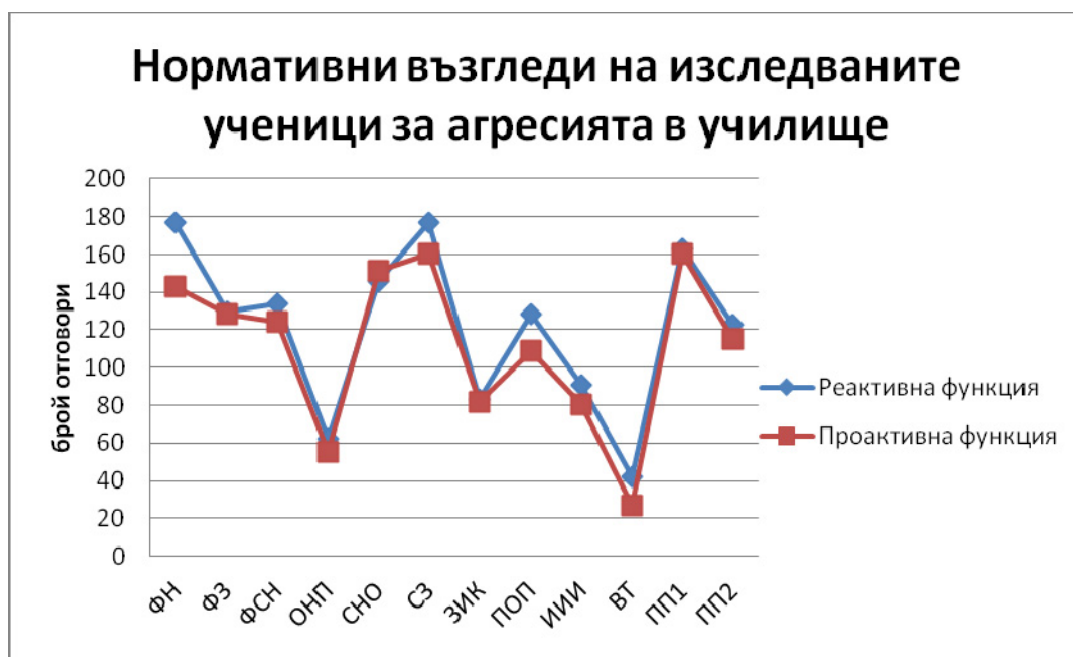
### **Резултати от емпиричното изследване**

На Графика 1 са представени честотните показатели от оценката на отговорите на двата въпроса от изследваните ученици в цялата извадка. Видно е определено сходство в честотното разпределение на оценките на юношите за възприеманата справедливост на поведението в отговор на злонамерена провокация и нормалността на действията за постигането на лично значими цели за налагане и подчинение. Разликите са основно в поведението под знака на откритата агресия в полза на реактивната функция – физически нападки, комбинация от физически и словесни нападки и словесни заплахи. Стойността на словесните нападки и обиди е малко по-висока в проактивната функция. Реактивната функция преобладава при категорията презрително отношение, присмех и подигравки.

Честотата на отговорите, отнесени към просоциалната форма, е по-висока при условие на злонамерена провокация, като малко по-голяма е разликата в опитите за помирение, но са по-високи показателите на опитите за изясняване с агресора. Най-високи са честотните показатели по категориите физически нападки и словесни заплахи, асоциирани с реактивна функция, а най-ниски в тази плоскост са показателите на виртуалния тормоз и обидното невербално поведение. При формите на поведение, асоциирани с проактивна функция, най-

висока честота се отбелязва при просоциалното поведение с опити за изясняване, словесните заплахи и словесните нападки и обиди. Най-ниски са показателите на виртуалния тормоз и обидното невербално поведение, следвани от категориите злонамерени интриги, клевети, клюки и слухове и избягване, изолиране и изключване от кръга на общуване.

**Графика 1.** Честота на отговорите по отделните поведенчески категории. Съпоставка на суровите тегла за цялата извадка

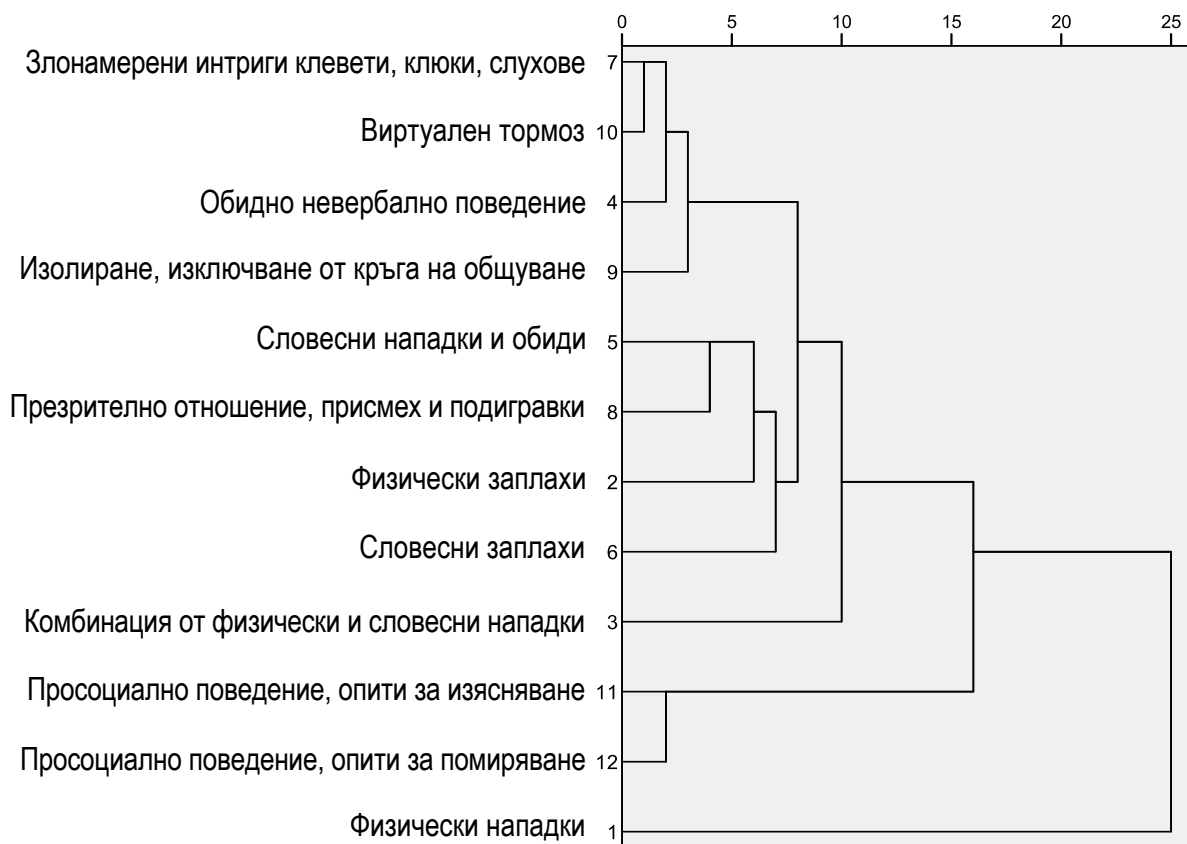


Клъстерният анализ на данните по метод на междугруповите връзки показва обединяване на категориите, обозначаващи формите на поведение, асоциирани с реактивна функция, по начина, илюстриран на Дендограма 1.

Категориите се обединяват в два големи клъстера с шест и четири категории от речника за оценка и два единични клъстера на просоциално поведение с опити за изясняване и физически нападки. Най-големият клъстер (1) обхваща предимно категориите значения на теоретичния конструкт за релационна агресия с добавка от обидно вербално поведение и просоциално поведение с опити за помиряване. Вторият клъстер съдържа три категории на открита агресия и една от релационната агресия.

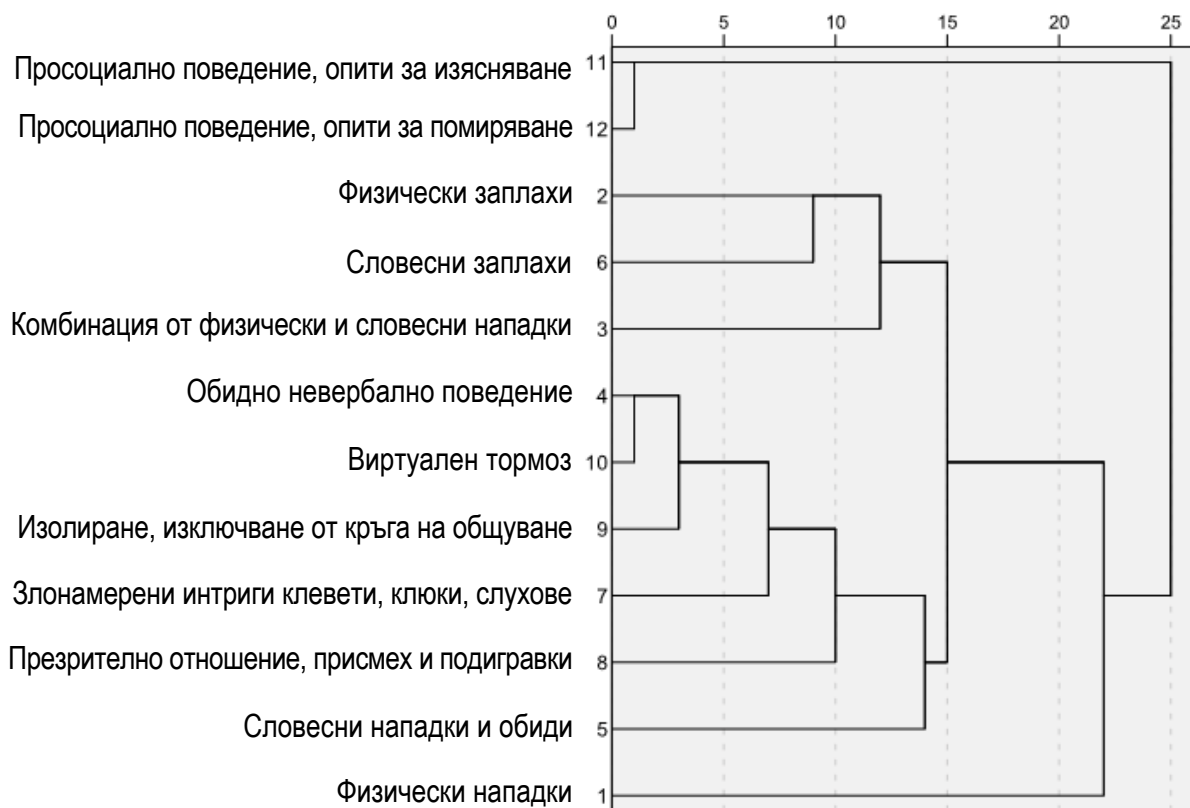


*Дендограма 1. Клъстеризация на категориите, изразяващи форми на реактивно поведение, за цялата извадка, мащабирано разстояние*



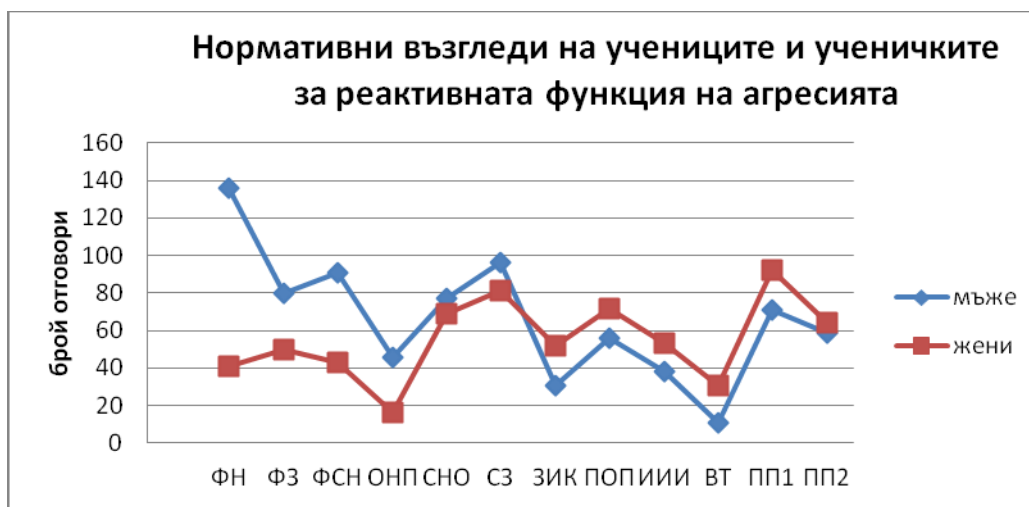
Дендограма 2 разкрива схемата за свързване на категориите, обозначаващи форми на проактивно поведение. Клъстерите са 5, като физическите нападки и просоциалното поведение – опити за изясняване, остават в самостоятелни клъстери. В първия клъстер се обединяват просоциално поведение с опити за помирение, виртуален тормоз, избягване, изолиране и изключване от кръга на общуване и обидно невербално поведение. Вторият клъстер обхваща категориите словесни заплахи, злонамерени интриги, клевети, клюки и слухове и презрително отношение, присмех и подигравки. Две от тях са в съдържанието на теоретичния конструкт релационна агресия и една е от репертоара на откритата агресия. Третият клъстер се състои от физически заплахи, комбинация от физически и словесни нападки и словесни нападки и обиди.

**Дендограма 2. Клъстеризация на категориите, изразяващи форми на проактивно поведение, за цялата извадка, мащабирана по разстояние**



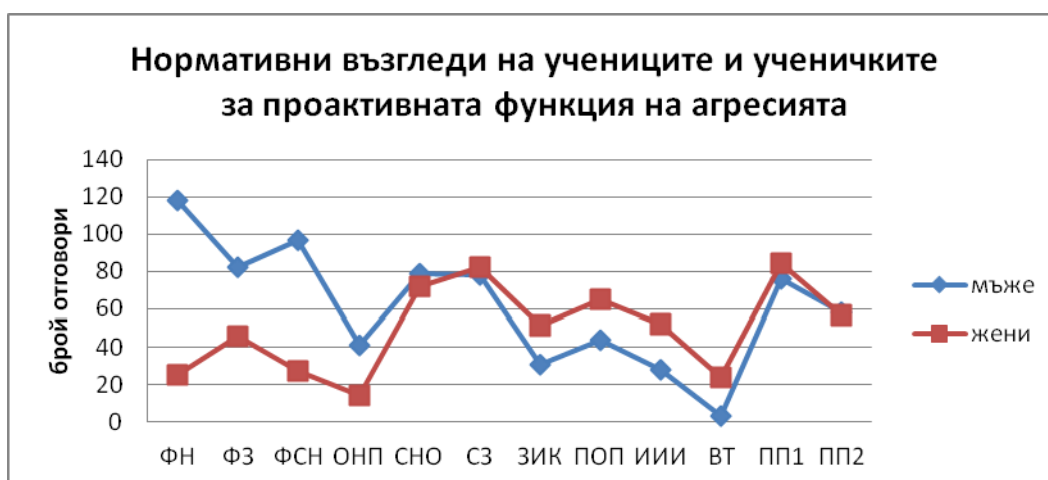
Най-голямо различие в нормативните възгледи между юношите и девойките за агресията в училище се наблюдава в реактивно асоциирана открита физическа агресия (Графика 2). По-високи са показателите на момчетата по категориите физически нападки, физически заплахи и комбинация от физически и словесни нападки. Момчетата имат по-ниски стойности по всички категории на реактивна релациона агресия и просоциално поведение. Честотните разпределения по категориите за вербална агресия са сходни между двата пола. Най-ниски абсолютни показатели без полово диференциране се отчитат при виртуалния тормоз и обидното невербално поведение. Момчетата показват най-високи честотни стойности при просоциалното поведение с опити за изясняване и словесните заплахи, но показателят на момчетата по тази категория е по-висок.

**Графика 2.** Честота на отговорите по отделните поведенчески категории на въпроса за справедливост на поведението в отговор на провокация. Съпоставка на суровите тегла по пол



Както и при реактивното поведение най-големи разстояния се отбелязват при категориите, обозначаващи открита физическа агресия в полза на момчетата (Графика 3). Показателите като цяло са по-ниски, но описаните тенденции в отговорите на първия въпрос, общо взето, се повтарят. Най-рядко в отговорите на учениците от двата пола отново се срещат категориите виртуален тормоз и обидно невербално поведение. Различното е, че към тази група се доближават и убежденията за физическите нападки като нормално поведение за налагане на собствената позиция и подчинение на другите.

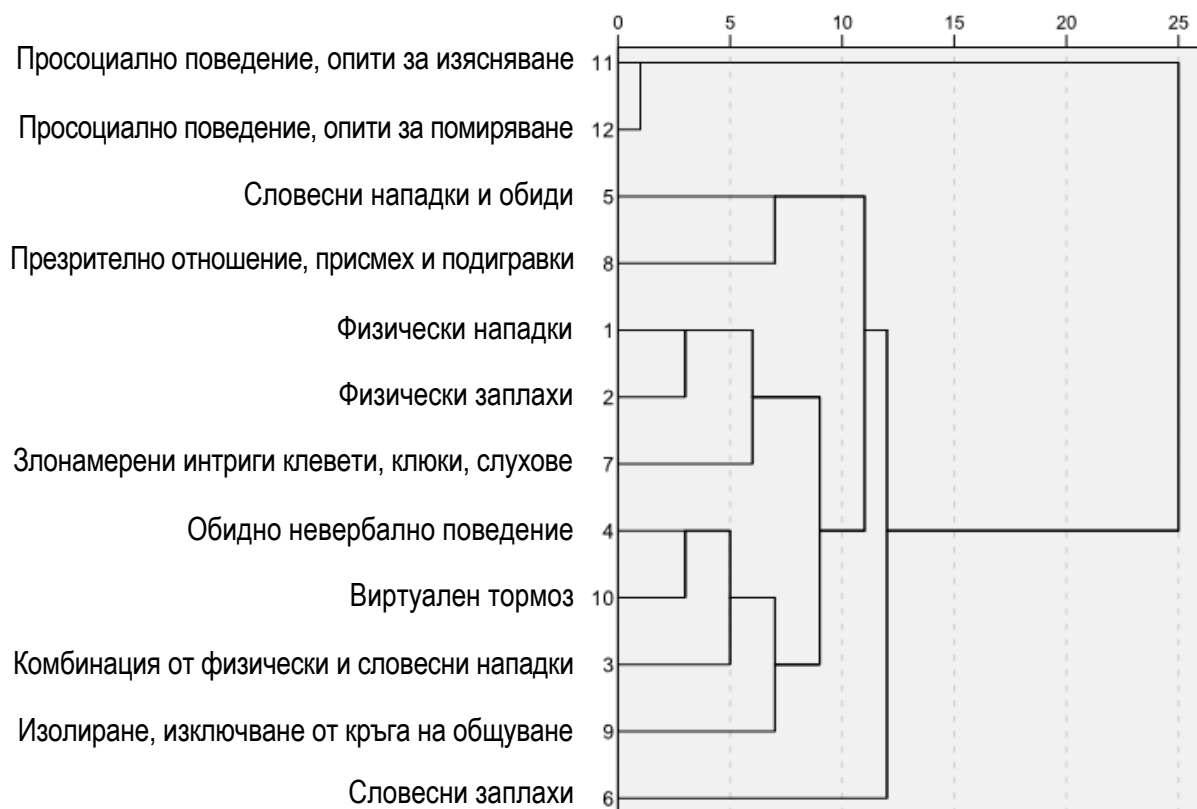
**Графика 3.** Честота на отговорите по отделните поведенчески категории за нормалност на поведението при постигане на лични цели за налагане и подчинение. Съпоставка на суровите тегла по пол



Момчетата и момичетата са почти еднакво убедени, че е нормално в преследването на лично значими цели да се използват словесни заплахи и словесни нападки и обиди, както и опити да се изясняват позициите.

Отговорите на въпроса за справедливо поведение при злонамерена провокация на момчетата се групират в два множествени два единични клъстера. При момичетата клъстерите са три множествени и един единичен – Дендограма 3. Просоциалното поведение с опити за изясняване се очертава като самостоятелен клъстер и при двата пола, а при момчетата такъв е клъстерът на физическите нападки.

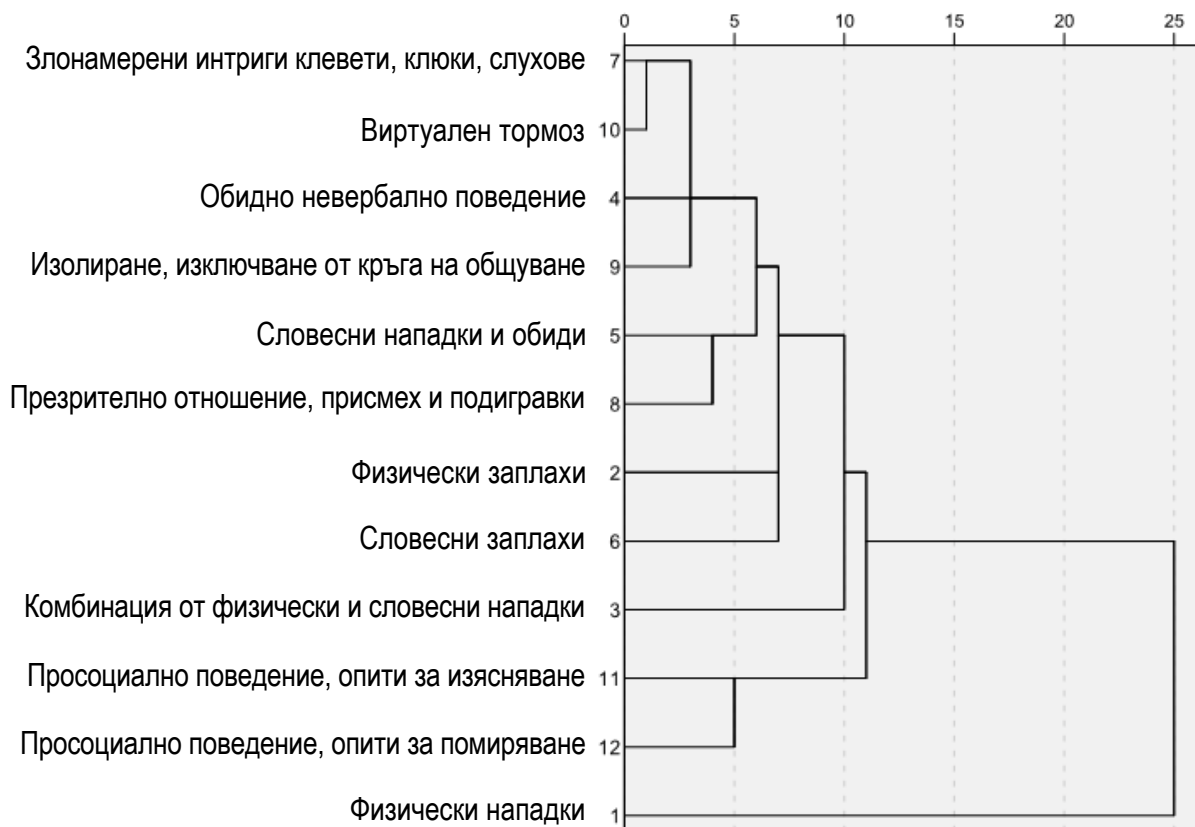
*Дендограма 3. Клъстеризация на категориите, изразяващи форми на реактивно поведение за момичетата, мащабирана по разстояние*



При представителите на двата пола просоциалното поведение с опити за помирение се появява в съчетание с други категории в най-близкия мащаб. При момчетата (Дендограма 4) се свързва с виртуален тормоз, злонамерени интриги, клевети, клюки и слухове, избягване, изолиране и изключване от кръга на общуване и презрително отно-

шение, присмех и подигравки. При момчетата се свързва с физически заплахи и виртуален тормоз.

**Дендограма 4.** Клъстеризация на категориите, изразяващи форми на реактивно поведение за момчетата, мащабирани по разстояние

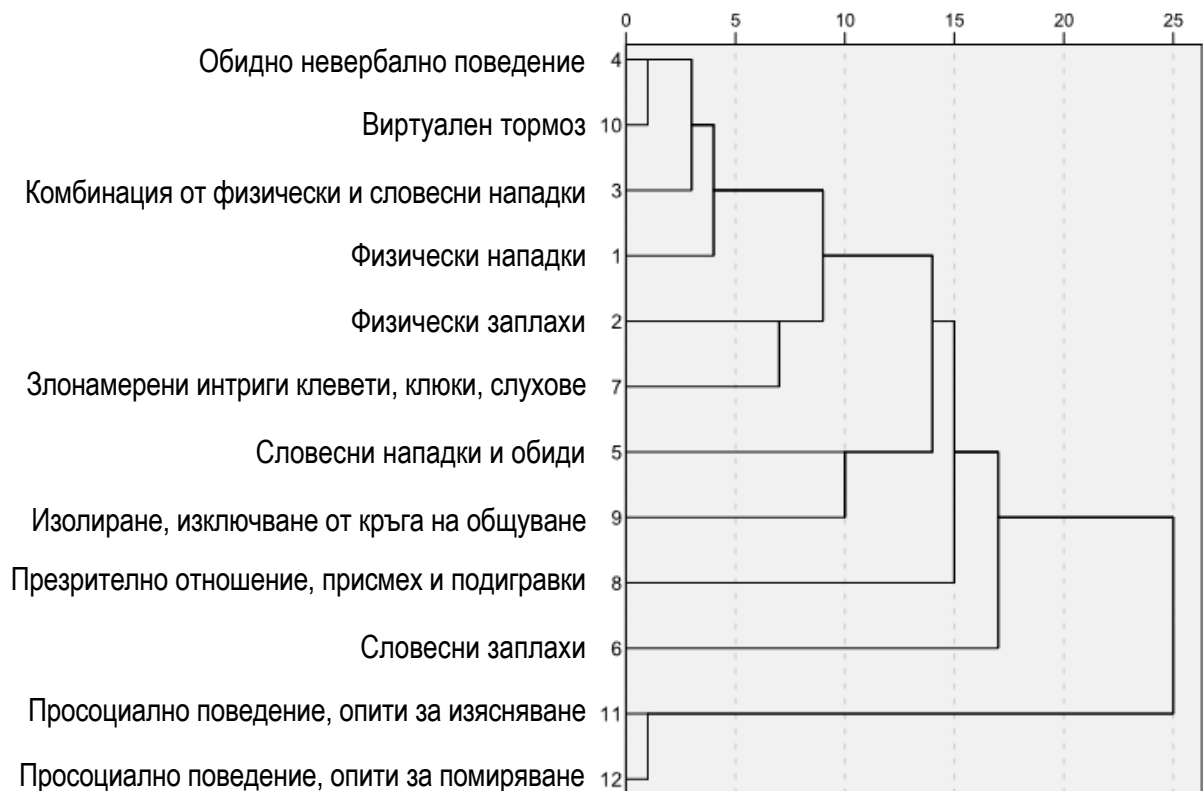


Вторият клъстер при момчетата се състои от презрително отношение, присмех и подигравки, злонамерени интриги, клевети, клюки и слухове, физически нападки, обидно невербално поведение, комбинация от физически и словесни нападки и избягване, изолиране и изключване от кръга на общуване. При момчетата вторият клъстер обединява обидно невербално поведение, словесни нападки и обиди, физически заплахи, словесни заплахи и комбинация от физически и словесни нападки. Третият клъстер на момчетата съдържа категориите словесни нападки и обиди и словесни заплахи.

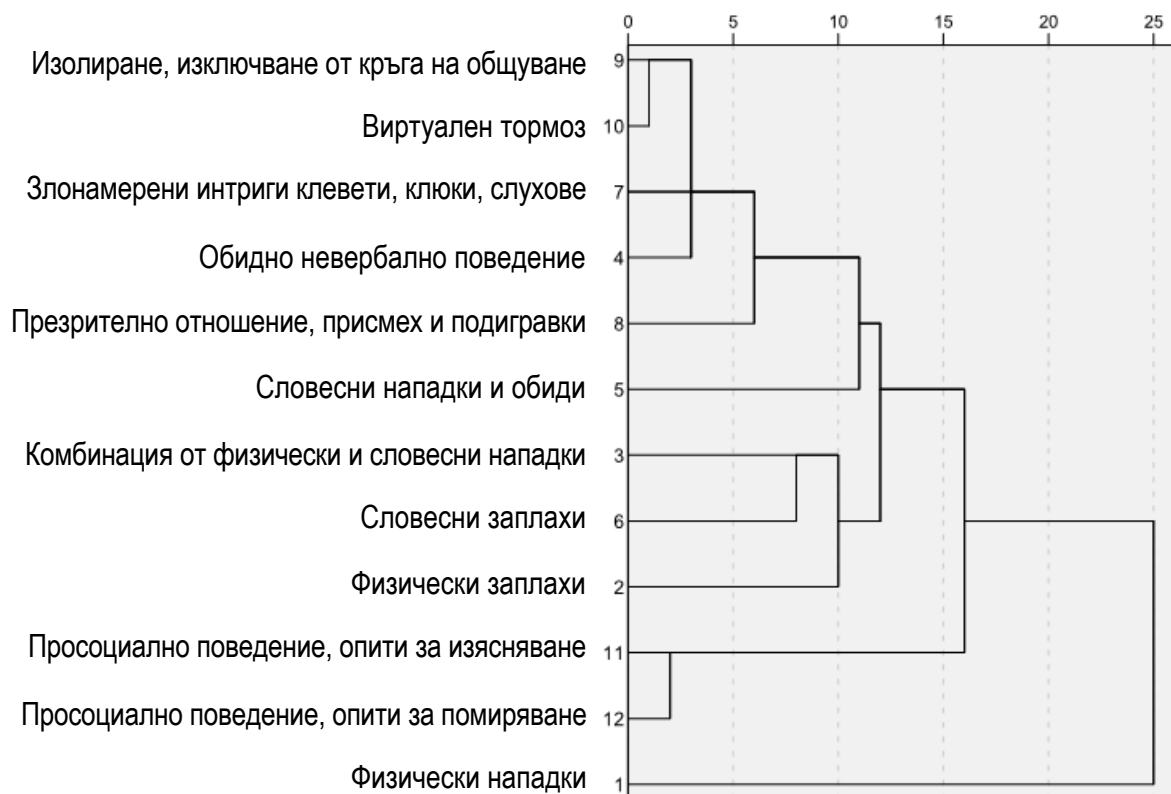
Проактивното поведение на момчетата се обединява в три клъстера, а при момчетата – в четири. Физическите нападки се обособяват в самостоятелни клъстери и при двата пола, а при момчетата единично остава и просоциалното поведение с опити за помиряване – Дендограма 5. В първия клъстер с най-ниски разстояния се обединя-

ват виртуалният тормоз, просоциално поведение – опити за изясняване, избягването, изолирането и изключването от кръга на общуване, словесните заплахи и обидното невербално поведение при момчетата (Дендограма 6), а при момичетата – обидното невербално поведение, просоциалното поведение – опити за изясняване, избягването, изолирането и изключването от кръга на общуване, комбинацията от физически и словесните нападки, словесните заплахи и физическите заплахи. Данните показват различия в нормативните убеждения за съдържателни комбинации между категории поведение, възприемани като справедливи в отговор на злонамерени провокации и като нормални при преследване на значими за личността цели за налагане на себе си и подчиняване на съученици.

*Дендограма 5. Клъстеризация на категориите, изразяващи форма проактивно поведение за момчетата, мащабирана по разстояние*



*Дендограма 6. Клъстеризация на категориите, изразяващи форми на реактивно поведение за момчетата, мащабирани по разстояние.*



#### 4. Изводи и обобщения

Физическата агресия заема приоритетна позиция в нормативните възгледи на учениците за агресията, като физическите нападки се обособяват в отделен единичен клъстер. Това може да означава, че в когнитивните схеми на юношите се откроява значението на физическите посегателства във връзка със степента на опасност, видимост и социално въздействие на поведението. Когнитивните схеми не влияят еднозначно върху готовността за открити действия, тъй като в съдържанието им по различен начин се вписват не само потенциращите, но и въздържащите значения.

В изследването на нормативните възгледи на учениците става ясно, че значението на един от видимите и опасни компоненти на физическата агресия – откритите нападки, се обособява в почти самостоятелна категория, която вероятно има и по-различна регулация във връзка с възприетите социални норми. Данните от изследваната извадка показват, че макар и при общи тенденции, физическата агресия се свързва по различен начин с останалите оценъчни категории, когато е асоциирана с реактивна или проактивна функция. При норматив-

ното възприемане и разбиране на поведението абсолютните стойности на неагресивните просоциални модели са по-високи като тенденция. По наше мнение може да се направи извод, че юношите осъзнават социалната опасност и социалната приемливост на поведението, като опасната открита форма на агресия се разбира и като натоварена с награждаващ потенциал за успех.

Анализът на взаимовръзките между оценъчните категории за изследване на нормативните възгледи за агресията в училище показва, че при момичетата в самостоятелни клъстери се обособява реактивно просоциално поведение с опити за изясняване и проактивно просоциалното поведение с опити за помиряване. Предвид свързването на просоциалните неагресивни модели с реактивна функция смятаме, че девойките се стремят да се справят с негативните отношения или като се приспособяват към провокатора, или като предизвикат съчувствие за промяна на отношението към себе си. Все пак не изключваме и възможността момичетата да използват неагресивните модели на взаимно изясняване, разкриване на чувствата и взаимно сближаване като манипулативен инструмент за запазване или издигане на позицията в отношенията със съучениците. Така действията за помирение може да целят отнемане на предимствата или силната позиция на опонента и да се доближават до проявите на социална агресия, която основно е ориентирана към накърняване на самоуважението на жертвата.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бэрон, Р. Ричардсон, Д. *Агресия*. СПб., 1997.
- Archer, J., Coyne, S. *An integrated review of indirect, relational and social aggression*. *Personality and Social Psychology Review*, 2005;9(3): 212 – 230.
- Baily, C., Ostrov, G. Differentiating forms and functions of aggression in emerging adults: Associations with hostile attributions and biases and normative beliefs, *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (6), 2008, pp. 713 – 722.
- Berkowitz, L. *Aggression: Its causes, consequences and control*. NY, 1993
- Card, N. A., Little, T. D. *Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment*, *International Journal of Behavioral Development* 2006, 30 (5), 466 – 480.
- Crick, N., Grotpeter, J. *Relational aggression, gender and social-psychological adjustment*, *Child Development*, 66, 1996, p. 710 – 722.



- Dovidio, J., Piliavin, J. A., Schroeder, D., Penner, L., Mahwah N. J. *The Social Psychology of Prosocial Behavior*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., Hawley, P. M. *Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behavior*, *International Journal of Behavioral Development* 2003; 27; 122.
- Nelson, D., Springer, M., Nelson, L., Bean, N. *Normative Beliefs Regarding Aggression in Emerging Adulthood*, *Social Development*, Vol. 17, Issue 3, 2008, pp. 638 – 660.
- Mathieson, L., Crick, N. *Reactive and Proactive Subtypes of Relational and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Concurrent and Longitudinal Adjustment*, *School Psychology Review*, Volume 39, No. 4, 2010, p. 601 – 611.
- Werner, N., Nixon, C. *Normative Beliefs and Relational Aggression: An Investigation of the Cognitive Bases of Adolescent Aggressive Behavior*, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 3, June 2005, pp. 229 – 243.

## ЕГО-СЪСТОЯНИЕТО ВЪЗРАСТЕН – АЛТЕРНАТИВА НА РОДИТЕЛСКИТЕ ПОСЛАНИЯ

*Ирена И. Левкова*

**Резюме:** В доклада се разглеждат и обсъждат идеите на Т. Уайт за Его-състоянието Възрастен като част от Родителя. Застъпва се становището, че позитивното развитие на човека е възможно само и единствено поради способността на детето още от малко да развива самостоятелно този специфичен инструмент за опознаване и промяна на света и себе си, който Бърн нарече Възрастен. Чрез него човек може не само да следва позитивните и разумни родителски послания, но също така и да преразглежда и изключва тези от тях, които са остарели, неподходящи или откровенно погрешни. За да изпълнява тези свои функции, Възрастният трябва да притежава характеристиките на отделно, самостоятелно и със специфични особености съдържание и начин на формиране състояние на Егото, същностно различно от Его-състоянието Родител.

**Ключови думи:** Его-състояние, Възрастен, Родител, Възрастен в Родителя (ВР), Родителски послания

## THE ADULT EGO STATE – ALTERNATIVE OF THE PARENTAL MESSAGES

*Irena I. Levkova*

**Abstract:** The article presents and criticizes T. White's ideas about the Adult ego state seen as part of the Parent ego state. The author expresses the view that the positive development of a person is possible only because of the ability of the child from an early age to develop independently this specific instrument of exploring and changing the world and himself/herself which Berne called Adult. Through the Adult an individual is capable not only to follow the positive and reasonable Parental messages, but to review them and dismiss those messages that are outdated, inappropriate or completely wrong. To fulfill these functions the Adult must have characteristics of an Ego state that is separate, autonomous, that has specific features, content and manner of forming, and which is essentially different from the Parent ego state.

**Keywords:** *Ego state, Adult, Parent, Adult in the Parent (AP), Parental messages*

В развитието на идеите на трансакционния анализ Его-състоянието Възрастен заема особено място – като понятие, ключово за разбирането на способността на човека (и детето) за развитие. Правилното разбиране на неговата същност и особената му отлика спрямо другите две Его-състояния често се явява предмет на спорове, неправилно тълкуване (дори в някои случаи срещаме нещо много близо до отказ особеностите на това състояние на Егото изобщо да бъдат коментирани и тълкувани). Тук се обсъждат и критикуват някои от тези погрешни възгледи и по-точно – мнението на Уайт за Възрастния като част от Родителя.

Идеята за съществуването на три състояния на Егото – Възрастен, Родител и Дете, които възникват последователно в психичната дейност на малкото дете вследствие на процеса на приемане и обработване на информацията, получена от външния свят на въздействията и вътрешния свят на преживяванията, е основополагаща в теорията на ТА. Те се различават помежду си както по времето на възникване, така също и по начина на формиране и по съдържанието на информацията в тях. Според първоначалната идея на Бърн Детето и Родителят възникват преди Възрастния; съдържанието им включва „записи“ на „външни“ (Родител) и „вътрешни“ събития (Дете), като основна характеристика на тези записи е, че те са непроверени чрез собствения опит, нещо като „копие“ на външните въздействия (Р) и вътрешните реакции (Д), така както са възприети, почувствани и разбрани от детето в момента на създаването на записа. Т.е. не може да се смята, че съдържанието им се характеризира с обективност и достоверност, което е съвсем естествено, като се има предвид това, че даденото съдържание се формира през първите 5 – 6 години от живота на детето, когато то се намира под влияние на ежедневните грижи на родителите си и оттам – тяхното ежедневно засилено внимание, които внимание и грижи на практика представляват едно непрекъснато атакуване на детето с външни въздействия, предизвикващи респективно съответстващи им вътрешни реакции. От своя страна все още недоразвият мозък на детето и изключително бедният му опит не му позволяват да обработи критично цялата така получавана информация. Възрастният възниква относително късно – около 10-ия месец, когато вече имаме известна степен на развитие на сензомоторния интелект, а също така и относителна промяна в социалната ситуация на детето – то не е вече

предишното напълно безпомощно същество, постоянно нуждаещо се и обгрижвано от възрастните. С развитието на способността му да се задържи в седящо и изправено положение, с опитите за придвижване и всички вече придобити сетивни, моторни и двигателни навици, то е способно на една относителна самостоятелност в изучаването на света, на придобиване на собствен опит, независещ от възрастния човек – следователно вече може да пребивава в едно състояние, в което не е постоянно атакувано от въздействията на възрастните и е свободно да изучава света. Така съдържанието в егото Възрастен се явява проверяемо и следователно с някаква степен на обективност, верифицируемост, доказуемост. Това е времето на „пробите и грешките“ и на обработването на резултатите и изводите от тях.

Тони Уайт в „New Ways in Transactional Analysis“ предлага нов модел на личността – двукомпонентен, съставен само от Родител и Дете, в който Родителят съдържа в себе си Възрастния. Според Уайт Фройд „съзнателно избягва поставянето на границите между Супер-егото, Егото и Ид, като в същото време Бърн открито атакува проблема за конкретно разграничаване на трите психични подсистеми. Както ще стане очевидно, описателно Бърн постигна успех, но структурно той имаше големи проблеми“ (White, 1974, с. 3). Този нов модел (на Уайт) изисква ново разбиране на структурата и функцията на ЕС, нова сценарна матрица, както и включване на разбирането за преноса.

Според Уайт, когато К. Щайнер използва (а след него и други автори, напр. Харис) за описание на Възрастния метафората за обработващ данните на опита компютър (става въпрос за 70-те години, когато компютърът се възприема преди всичко като инструмент за обработка на сложна информация), а Родителя описва като съставен от поведението, копирано от родителските или институционалните фигури, както просто възпроизвеждане на лентата от записи на ранните интернализирани фигури на родителите, то той предполага, че Възрастният не е събиране на записи; че не се състои от инкорпориране на информация от родителски фигури. Уайт пише, че това разбиране е погрешно, защото, когато детето посещава училище и придобива информация, това е свързано с включването на учителските инструкции, следователно според него това също е процес на инкорпориране на данни (информация). То може критично да оценява това, което се преподава, но ще може да направи това само ако преди това в обучението е била включена критична оценка или ако се е научило как да оценява критично (White, 1974, с. 4). Според него придобиването на езикови и основни математически принципи включва също така, както при

формирането на Родителя, инкорпориране на записи, като най-очевидният пример е зазубрянето на таблицата за умножение и научаването на азбуката (пак там). На пръв поглед това може да звучи реалистично, но само за човек, незапознат с педагогиката, с психологията на обучението и с методиката на преподаването. В действителност, преди да „назубрят“ таблицата за умножение, децата биват обучавани да разбират същността на умножаването, и то така, че да могат да умножат самостоятелно две числа, които до този момент не са били умножавани заедно с учителя. Т.е. тук не става въпрос за просто „инкорпориране на информация“, което би отговаряло като процес на „записването на непроверени данни“, а за едно обучение на логическите принципи на мисловния процес, нещо, което след това детето да може да осъществи и само, и то в съвсем нова за него ситуация. Децата, които вече са овладели *принципа* на умножаването, често пъти се забавляват с едно „изпреварващо“ учителя действие, като с удоволствие откриват нови двойки числа, които могат да бъдат умножавани. По същата причина по-малките деца (4 – 5-годишни), след като веднъж вече за разбрали *принципа* на броене след 20 и след 100, се забавляват да образуват нови за тях числа, такива, на които не са били обучавани, често пъти дори образувайки названията им граматически погрешно, например: двеста деветдесет и девет, триста, ..., триста деветдесет и девет, *четириста*, *четириста и едно* и т.н.

Що се отнася до критичното оценяване на информацията, вярното е, че след като детето се е научило *да мисли* в определени от възрастовото му развитие граници, то е способно да бъде и *критично* спрямо погрешната информация, защото това качество е присъщо на самото мислене като специфичен познавателен процес и не е необходимо някой да обучава детето специално на него. Децата често пъти посочват грешките, допуснати неволно от учителя на дъската, или не се съгласяват и спорят с логически неправилното съждение, изказано от техен съученик или дори от учител. Отново ще подчертая, че разбирането за спецификата на детството и приемането на детето единствено и само като пасивен обект на външните въздействия (насочени към него от възпитаващи или обучаващи личности; представители на семейния или институционалния авторитет) не може да бъде прието от човек, който поне малко познава закономерностите на онтогенетичното развитие в детството, психологията и методиката на обучението. Според мен подобни научно-методологически грешки са възможни само когато обучението на даден индивид в определено кон-

султативно и друго подобно (в психологията) направление не е свързано с изискването за определена базисна подготовка<sup>1</sup>.

Но да се върнем към идеите на Т. Уайт, според когото всяко дете получава от родителите си методиката за обработка на данните. Когато Уайт пише, че „описателно Бърн постигна успех, но структурно той имаше големи проблеми“ (виж по-горе, цит. от страница 4), той има предвид структурата на Родителя като съставена от Родител, Възрастен и Дете. Според него този проблем се изразява в следното: „Его-състоянието Възрастен извън Родителя се явява излишно“ (White, 1974, с.4). Той се позовава на статия на Щунц (Stuntz, 1972) за второто ниво на структуриране на Родителя, според когото Възрастният в Родителя (ВР) представлява външна програма за това как да се използва Възрастният. Възрастният в Родителя съдържа записи за това как се обработват данните, а всички останали записи в Родителя, които не се отнасят до обработката на данните, се намират пак в Родителя, но извън Възрастния в него. От друга страна, преработката на данните, която не е съгласувана с Родителя, „пада“, така да се каже, в Детето и се превръща в тази част на Детето, която Бърн нарече „Малкият професор“, т.е. е Възрастният в Детето (ВД). Щунц смята, че всеки път, когато се изисква включване на Възрастния, това его-състояние трябва да се консултира с Възрастния в Родителя (ВР). Това изглежда според него по следния начин: когато възникне проблем за решаване („стимул“), Възрастният „се обръща“ към Възрастния в Родителя с въпроса: „Как да действам сега?“. Възрастният в Родителя „отговаря“: „Ето как“. След което Възрастният използва този метод, за да реши проблема. Следователно Възрастният в Родителя (ВР) си е самият Възрастен и разделянето е ненужно и води само до объркване.

Въз основа на тези заключения Уайт предлага друга, опростена схема на решаване на проблеми. Ако се приеме, твърди той, че всъщност не съществува Его-състояние Възрастен самостоятелно и отделно от Родителя, а само Възрастен в Родителя (ВР), тогава при решаване на проблем динамиката е следната: възниква външен стимул за решаване на проблем, който активира Възрастния в Родителя и Възрастният в Родителя решава проблема (White, 1974, с. 27). Оттук следва изводът, че основният характер на личността се определя от решенията на Его-състоянието Дете и от идентификациите, създадени

---

<sup>1</sup> За съжаление, обучението за терапевт или консултант в направление „Трансакционен анализ“ в Западна Европа и САЩ, а и в други страни не изисква базисна подготовка по психология, медицина или друга подобна хуманитарна наука.

от детето в Его-състоянието Родител (White, 1974, с. 28). След което Уайт прави логичния извод, че терапията и консултирането представляват всъщност комбинация от процеси на идентификация и пререшаване. В книгата си Уайт предлага една според него базирана на преноса терапия: стратегии за лечение, а също така и съответстващи им техники. Като следствие от развиването на тези нови идеи се явяват преразглеждането на идеята за близостта и формулирането на нови подходи към самовъзпитанието на личността.

Всъщност още Ернст (Ernst, 1971) през 1971 година подчертава, че най-значителният принос на Ерик Бърн към психотерапията е очертаването на различията между Его-състоянията Родител и Възрастен, което той прави. Предложените по-горе разсъждения и изведените от тях следствия на практика унищожават най-голямото „завоевание“ на трансакционния анализ – идеята за съществуването на една самостоятелна, в по-голяма или в по-малка степен независима от външните и вътрешните влияния, част от личността, функционираща по законите на самостоятелното изучаване на света, възплъщаваща в себе си способността за логическо мислене, за решаване на проблеми и поставяне на нови задачи, за обективно оценяване на действителността, а по-късно – за критично оценяване и на себе си, т.е. на записите в другите две Его-състояния – и това е Възрастният. Това състояние на Егото, явявайки се независимо от опита на предишните поколения и въздействията на „по-силните“, независимо от вътрешните емоционални реакции, всъщност е отговорно за позитивното развитие както на отделният индивид така и на човечеството. Съществуването на Възрастния дава отговор на въпроса как човечеството се развива и постига нови завоевания както в научната област и в сферата на практиката, така също и във формулирането на нови житейски идеи и ценности. Разсъжденията на Уайт изглеждат привидно логични, но при позадълбочено вглеждане в тях, откриваме една странна, бих казала, изключително негативна представа за детето, за детството, за развитието, за човешкото съществуване. Не става ясно например как ще се осъществят „преразглеждането“ на записите в Родителя и Детето от страна на Възрастния, ако той не е самостоятелно действащо Его-състояние, а е включен в Родителя, изграден чрез „инкорпориране на родителски инструкции“ и усвояване на методиките, преподадени от родители и представители на институции? Един от основните проблеми, които решава всеки подрастващ и всеки юноша в процеса на своето развитие, представлява именно това преразглеждане на записите. В теорията на ТА особено значение се придава на така наречените „родителски

послания“ (РП), които могат да бъдат както осъзнати от родителите, така и несъзнавани. Те се предават на децата (и съответно се превръщат в част от записите в техния Родител) както вербално, чрез различни категорични изказвания, описващи мирогледа на родителя, така и невербално, чрез поведението и чрез различни реакции на одобрение или неодобрение. Трансакционният анализ е идентифицирал множество негативни родителски послания, както вече беше споменато по-горе. Според съпрузите Гулдинг съществуват дванадесет изключително опасни родителски послания, които в американската културна матрица (и не само в нея) се срещат особено често. Те са: Не бъди дете; Не пораствай; Не бъди от своя пол; Не бъди успешен; Не бъди пръв; Не прави нищо; Не бъди близък (Не се доверявай); Не принадлежи; Не бъди здрав; Не мисли; Не чувствай; Не живеи (Шустов, 2009). Освен тях са известни и множество други родителски послания, негативни в по-малка степен или представящи традициите и „мъдростта“ на дадена културна общност (например изразени чрез пословиците и поговорките), които вече могат да бъдат и позитивни.

Това е една преподадена концепция за живота, за света, за ценностите, за мястото на самото дете в света, за бъдещето му и за това, което ще се случи с него. РП, заедно с решенията в Детето, и неосъзнатата жизнена позиция са едни от най-важните елементи, чрез които се гради сценарият на личността. И като имаме предвид това, че огромното мнозинство от родители не само в настоящото време, но и през изминалите векове и хилядолетия не са изучавали психология (която при това е една много млада наука!) и неосъзнато са предавали на децата си множество послания, които всъщност се оказват негативни, въпреки добрите си намерения (да не забравяме, че „Пътят към ада е постлан с добри намерения“, както гласи всеизвестната сентенция), то ако не е съществувало и не съществува в човешката личност Его-състоянието Възрастен, трудно можем да си отговорим на въпроса как човечеството не е престанало да съществува, затрупано и повлечено от множеството негативни послания и как изобщо се осъществява човешкият прогрес в областта на личността и взаимоотношенията, как хората са успявали и успяват да изградят не само негативни, но и позитивни сценарии, да постигат, макар и относително рядко, освобождение от сценарно развитие? Отговор на този въпрос се дава именно чрез идеята за самостоятелно и свободно съществуващия в нас Възрастен. Адлер смята, че детството е време, през което у всяко дете съществува чувството за малоценност. Тогава как това чувство се преодолява и се превръща в чувство за общност? Отговорът на Ад-



лер е, че това зависи от отношенията с родителите – ако те се основават на чувството за общност, това чувство възниква и у детето. Да, това е вярно, но какво да кажем за тези деца, които не са имали късмета с родители, формиращи чувство за общност, и въпреки това са го изградили в себе си? И ако това зависи само от родителите, как един хипотетичен „пръв Родител“, един „Адам Родител“ е изградил в себе си това чувство, за да си сътрудничи с децата си? Този въпрос, разбира се, е анекдотичен, но все пак в него съществува някаква логика. Его-състоянието Възрастен – като отделно, независимо и по същността си *различно* състояние на Егото от Родителя и Детето дава отговор на тези въпроси.

И ако през последните десетилетия, още от изказването на Селигман през 1998 г. като президент на АПА, че „неуморният фокус на областта върху отрицателното е оставило психологията сляпа за многото примери на растеж, овладяване, стремеж и прозрение, които се развиват от нежелателните, болезнени житейски събития“ (цит. по Шулц, Д., и Шулц, С., 2012, стр. 446), съвременната психология се стреми да се превърне в една позитивна психология, то изследването на Възрастния би могло да даде отговор на множество въпроси за позитивното развитие, докато превръщането му в някаква инкорпорирана методика за прилагане на получената от предците информация ни връща към едни отминали времена, когато детето се разглежда изцяло като продукт на семейната среда и наследствеността и се отрича всяка възможност да открием собствените му възможности да твори своя живот и да се развива. Всеки, който е непредубеден към съвременните технологии и по-специално към компютрите, интернет, смартфони, таблети и т.н. в употребата им от деца и подрастващи, ще забележи, че наред с използването им за игри и връзка в социалните мрежи, тези устройства дават на децата един много по-голям простор, много повече възможности за откриване на нова информация и за обработването ѝ. А този процес по същество представлява използване, обогатяване и развиване на Възрастния. Една учителка по английски в школа за ученици от начална и средна възраст разказва как при срещата с непозната дума децата вече не очакват учителят да им съобщи значението ѝ. Те не само че се досещат във връзка с контекста за него, но и много бързо откриват множеството ѝ значения, влизайки в интернет. За тях търсенето на информация се освобождава от натиска на Родителя, както често е било в предишните поколения, и се превръща в свободно реализиране на една от проявите на Възрастния – любознателността. Така ученето се превръща в удоволствие, в състезание, ор-

ганизирано спонтанно от самите деца (напр. кой по-бързо ще намери думата във виртуалния речник и др. под.), в стимул за развитие.

През последните години се забелязва една тенденция за постепенно възобновяване на проучванията на природата и особеностите на Его-състоянието Възрастен: Щайнер – идеята за „Чист Възрастен“ (Steiner, 2001), Скилидجو (Scilligo, 2006), Шмид (Schmid, 2008), Звелч – „Осъзнат Възрастен“ (Žvelc, 2010), Де Лука и Тоси (De Luca, Tosi, 2011), Левкова (2014) и др., които напълно са в съзвучие с новите тенденции в психологията да се освободи от доминацията на интереса си към проблемите и негативите и да се превърне в наука за позитивното в човешката психика. Позитивното развитие на човека е възможно именно поради способността на детето още от малко да развива самостоятелно този специфичен инструмент за опознаване и промяна на света и себе си, който Бърн нарече Възрастен и чрез който човек може не само да следва позитивните и разумни родителски послания, но също така и да преразглежда и изключва тези от тях, които са остарели, неподходящи или откровено погрешни, както и да създава нови послания, произхождащи от Възрастния. Една част от тях такава личност ще предаде на своите деца по начин, по който те ще бъдат възприети и записани в Родителя на детето, и те ще се явят Възрастният в Родителя, за когото пише Уайт. Друга част ще се проявят в трансакциите Възрастен – Възрастен на родителя с детето. Те ще подпомагат изпълването на съдържанието на Възрастния с адекватна информация и още от самото начало ще могат да бъдат критично осмисляни и ще функционират като актуално състояние на психиката, различно от Възрастния в Родителя, където функционират „на запис“ и се включват автоматично като информация, действаща така, както е била разбрана в онзи ранен период на детството, когато Родителят се формира. Това състояние на Егото (Възрастен) – като напълно различно от другите две, отговаря в най-голяма степен за позитивното развитие, защото е напълно свободно да опознава и променя действителността и да определя насоките на развитие на личността. То реализира не само „свободата от“, но и „свободата за“ на човешката личност. По-нататъшното изучаване на неговите особености ще ни разкрива нови аспекти на позитивното развитие.

ЛИТЕРАТУРА

- Левкова, И., (2014) Его-състоянието Възрастен – изследователски перспективи и приложни аспекти *В: Психология и общество. Международна конференция, Университетско издателство „Паусий Хилендарски“*, с. 227 – 236.
- Шулц, Д., и Шулц, С. (2012). *История на модерната психология*, Изд. „Наука и изкуство“, С.
- Шустов, Дмитрий (2009). *Руководство по клиническому транзактному анализу*, Когито-центр, Москва.
- De Luca, M. L., Tosi, M. T. (2011). Social-Cognitive Transactional Analysis: An Introduction to Pio Scilligo's Model of Ego States. *Transactional Analysis Journal*. Vol. 41 Issue 3, pp. 206 – 220
- Ernst, F. H. (1971). The diagrammed Parent. Eric Berne's most significant contribution. *Transactional Analysis Journal*, 1, pp. 49 – 58.
- Scilligo, P. (2006). Correlates of dimensionally defined ego states in transactional analysis and social cognitive representations of relational processes and the self. *Psicologia Psicoterapia e Salute*, 12(2), 159 – 200.
- 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, pp. 17 – 30.
- Steiner, Cl. (2001). The Adult. Once Again with Feeling, <http://www.claudesteiner.com/blue.htm>, 25.06.14.
- Stuntz, E. C. (1972). Second order structure of the Parent. *Transactional Analysis Journal*. Vol. 2, pp. 59 – 61.
- Žvelc, Gr. (2010). Relational Schemas Theory and Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, vol. 40, 1, pp. 8 – 22.
- White, T. (1984). *New Ways in Transactional Analysis, TA Books, Omega Distributions, Australia, Volume 1*.

## ПРОЕКТИВНА ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАТО ЗАЩИТА НА АЗА ПРИ МАЙКИ, ОТГЛЕЖДАЩИ ДЕТЕ С РАЗСТРОЙСТВО В ПСИХИЧНОТО РАЗВИТИЕ

*Златомира Г. Костова*

***Резюме:** Проективната идентификация може да бъде разгледана през няколко перспективи, когато се касае за родителстване на дете с разстройство в психичното развитие. От една страна – е защитен механизъм на Аза от нисш порядък, от друга – несъзнаван процес между терапевт и пациент/клиент; между майка и дете. А от трета страна – може да се окаже, че бележи линия на неефективно родителстване. В статията е представено изследване на преживяванията на майки, отглеждащи дете с разстройство от аутистичния спектър. През лингвистичната им продукция е изведена линията, в която дискутираната защита се включва.*

***Ключови думи:** проективна идентификация, адхезивна идентификация*

## PROJECTIVE IDENTIFICATION AS A DEFENSIVE MECHANISM OF MOTHERS TAKING CARE FOR CHILDREN WITH NEURODEVELOPMENTAL DISORDER

*Zlatomira G. Kostova*

***Abstract:** Projective identification can be viewed in several perspectives when it comes to parenting a child with a disorder in mental development. On one side is a defense mechanism of the Ego of the lower order, the other – unconscious process between therapist and patient/client; between mother and child. A third part can prove that marks the line of ineffective parenting. The article presented a study of the experiences of mothers caring for children with autistic spectrum disorders. In their linguistic production is derived line, which includes protection discussed.*

***Keywords:** projective identification, adhesive identification*

## Увод в темата

Концепцията за *проективна идентификация* представя разцепването<sup>1</sup> като последвано от проекция на разцепени и откъснати фрагменти, които се насочват към някой друг. Мотивите за проективната идентификация са различни, а резултатът е свързан с отказ от отделянето от обекта, както и с изкривяване на самия обект, който вече е зареден с откъснати чужди атрибути (Клайн, М., 2005; Steiner, J., 1996).

Терминът *проективна идентификация* (ПИ) е въведен от Мелани Клайн (1946), за да бъде описан ранният опит на бебето да контролира своите деструктивни импулси, да се справи с тях чрез проецирането им във вътрешния майчин обект, който вследствие става преследващ и нуждаещ се от постоянен контрол от страна на бебето. Клайн първоначално е смятала, че този процес се е осъществявал само в неговите фантазии. Проективна идентификация заедно с разцепването като защитен механизъм се формират в периода на параноидно-шизоидната позиция (Клайн, 2005), в етапа на развитието до шестия месец. Мислите и чувствата се преживяват като факти, без да е налице осмисляне. Тревогата се овладява по пътя на разцепване на обектите на добри и лоши, като резултат от преживяване на любов и ненавист към един и същ обект. Не изпитва вина, тъга, които се появяват на по-късен етап, присъства фантазията за всемогъщество, или всичко може да бъде постигнато по магически път. Бебето преживява себе си като обект, субективността му съществува в ограничени рамки, липсва цялостно усещане за Себе си. Няма лична история. Азът се преживява фрагментарно, не в цялост. Другите се преживяват като обекти. Като защитен механизъм се проявява като „бяг по затворен кръг от мисли и чувства“, които се преживяват като факти от действителността и не се осмислят (Ogden, T., 1989; Клайн, 2005).

Огден се придържа към позицията, че проективната идентификация (ПИ) е едновременно и безсъзнателна проективна „фантазия“, и процес на взаимодействие, чрез които индивидът възприема себе си и обекта в съответствие с тази фантазия (Ogden, T. H., 1979).

---

<sup>1</sup> Мелани Клайн въвежда идеята за разцепване (splitting) на обекта на „добър“ и „лош“, което съответства на редуването на състояния на „идеализация“ и „преследване“. Тя предполага, че разцепването на обекта е съпътствано от разцепване на Аза, т. е. „добра част“ на Аза, която е свързана с „добрия обект“, се разцепва от „лошата“, която е свързана с „лошия обект“ (Steiner, J., 1996).

Сегал (1973) определя проективната идентификация, като части от Аза и вътрешният обект се разцепват и проектират във външен обект, който вследствие става контролируем и отъждествен с проектираните части (Veikko Tahka, 2001).

ПИ е една от защитите от примитивна параноидна тревога, констелация от тревога, защита и обектни отношения, характерни за ранното детство и за дълбинните, примитивни слоеве на психиката. Мотивите на ПИ са свързани с евакуация, постигане на контрол, избягване на сепарацията (Spillius, E. Bott., 1992).

В психотерапията и консултирането ПИ представлява несъзнаван тристъпков процес, при който обектната презентация или Аз-презентацията са отцепени и проектирани върху някой друг. Трите стъпки са следните:

1. В терапевтичния процес клиентите несъзнавано проектират обектните презентации или Аз-презентации върху терапевта.
2. Терапевтът несъзнавано се идентифицира с проекцията и започва да се държи и чувства като проектирания обект, което е вътрешен отговор на външния натиск от поведението на контрол от страна на клиента/пациента. Тази вътрешна стъпка от феномена изисква проективна вътрешна идентификация.
3. В процеса на консултиране и терапия проектираните съдържания са променени по някакъв начин преди финалното им връщане към пациента през реинтоекция.

Когато тези променени съдържания се върнат в клиента/пациента, те модифицират интерналните му обектни отношения.

Разцепването и проективната идентификация работят като тандем за сепариране на добрите от лошите части (Клайн, 2005).

Бион (1959) разширява понятието на Клайн *проективна идентификация*, за да обхване и междуличностния процес, в който терапевтът се чувства принуден от клиента/пациента да играе определена роля във вътрешния му свят. Бион развива и тезата, че терапевтът трябва да съхрани това, което пациентът проектира върху него, за да го преработи и да му го върне в променена форма (Spillius, E. Bott., 1992; Сандлер et al., 1993).

Основавайки се на идеите на Бион, Джозеф (1989) подчертава старанието на пациента да предизвика у аналитика различни чувства и мисли и да се опита неосъзнато да „подтикне“ терапевта към действия, съгласувани с тази проекция (Joseph, 1989). Целта на терапевта е да си позволи да изпита и вътрешно да откликне на такива въздействия от пациента в степен, достатъчна за осъзнаване и на въздействие-

то, и на неговото съдържание. Необходимо е терапевтът да интерпретира това повлияване, но без да се окаже въввлечен в грубо отреагиране (acting out) (Joseph, 1989).

Отчитайки детско-родителските отношения като близки с отношенията пациент – терапевт, Бион смята, че ПИ протича и между майката и детето.

В понятието „родителстване“ се съдържат не само емоционални отношения на родителите към техните деца, но и това как те самите преживяват своите фантазии, конфликти, обектни отношения, явяващи се несъзнавана основа на поведението им (Cramer, 1995; Hopkins, 1992; Lebovici, 1983; Lieberman, Weston Pawl., 1991). Преживяване на зависимост, привързаност и сепарация – това е връщане към постоянния стремеж на възрастния да бъде в симбиотична хармония със собствената си майка, което може да бъде разгледано като основа на любовта: „първичния пренос“. Родителите разбират своите деца благодарение на ПИ. Това е несъзнаван процес – това, което родителят вижда у детето си, частично отразява собствените му потребности и желания.

Проблемите във взаимоотношенията майка – дете могат да затруднят интеграцията на противоречивите чувства любов и ненавист. Разцепването може да бъде в резултат на травматичния опит на възрастния. Последващите идентификационни процеси отслабват или се изкривяват. Проективната идентификация може да бъде като сигнал за затруднено осъществяване на родителските функции. Среща се в семейства, в които има сериозно разстройство, такова, каквото е аутизмът (Carlsberg, 1985). Върху детето се отразяват родителските потребности и желания. Тези процеси могат да бъдат засилени в случаи, когато у родителя липсва ресурс към рефлексия, т.е. да надскочи собствените потребности и да се концентрира върху потребностите на детето.

Според Крамер и Паласио-Еспаса (1993) родителските проективни идентификации водят до формиране на изкривен образ на детето, който от своя страна предизвиква у родителите тревога, съпроводена от защитни реакции, и води до патологично взаимодействие, усложняващо симптоматиката на детето. За нещастната майка желаното дете е основание за тревога, гняв, вина. Образът на детето е стеснен от предишни обекти или образи на самата майка. Актуализират се минали конфликти на майката със значими за нея обекти, които са съпроводени със специфични форми на тревога. Потокът на проективна идентификация върху детето може да бъде деструктивен. В този случай за майката детето се явява преследвач, агресор. Детето се преживява като опасен обект, во-

дещ до тревога, вина, защитни механизми (Alvarez, A., Reid, S., 1999; Reid, S., 1997; Cramer & Palacio-Espasa, 1993; Tsiantis, J., 2000).

За да бъде обективен фокусът на настоящата статия, е необходимо да бъдат представени процесите на взаимодействие на детето с разстройство от аутистичения спектър с майката, така както се реализират на несъзнавано равнище. По дефиниция от Международната класификация на болестите, десета ревизия (МКБ 10), генерализираните разстройства са невробиологично обусловени нарушения на развитието, изразяващо се в неправилно функциониране на триадата: социални взаимоотношения, комуникация и поведение/въображение. При тези деца *вътрешният обект* и значимите черти на основния грижещ се се характеризират с изключителна неустойчивост и ненадеждност, фрагментарност, враждебност. Тези качества се засилват при раздяла с реалния грижещ се или опит от негова страна да контролира поведението на детето. Липсата на добър вътрешен обект отчасти се заменя от постоянна зависимост от присъствието на външен аутистичен обект, „прилепва“ към някои приятни или полезни качества на възрастния. Копирането на тази активност е посредством ритуали (Meltzer, D., 1992).

Грижещият се възрастен се възприема фрагментарно, посредством определено изолирано качество: глас, мекост на кожата, възможност за използването му като физическа опора. Детето е неспособно да конструира добрия вътрешен обект и по този начин получава удоволствие от ласкаво отношение, проявена грижа към него (избор на играчки, които биха му се харесали). Детето, което не чувства своята телесна автономия, може да се „слее“ с възрастния и да седи в скута му в ембрионална поза.

В отговор на несъзнаваното на своята майка детето реагира с **адхезивна идентификация** – „прилепване“ към някои приятни или полезни качества на възрастния посредством ритуали, вследствие на постоянна зависимост от присъствието на външен аутистичен обект (Meltzer, D., 1992; Vick, E., 1986).

На практика се получава омагьосан кръг, който е крайно деструктивен за развитието на емоционалната връзка майка – дете по посока индивидуация.

Дотук бе разгледан процесът на ПИ като защитен механизъм, от една страна, и като несъзнаван процес в диадата майка – дете, от друга. При майки, отглеждащи дете с разстройство в психичното развитие, може би се касае за линия/посока на родителстване, твърде неефективна, тъй като сливането в двойката майка – дете е намалило до крайна степен възможността да се случи автономия.



## Метод на изследване

Изследвани са проявите на процесите на ПИ в лингвистичната продукция, регистрирано като защитен механизъм при майки, отглеждащи дете с разстройство в развитието от аутистичния спектър.

*Участници в изследването:* 24 майки, отглеждащи дете с разстройство от аутистичния спектър.

*Цел:* проследяване на използването на защитния механизъм проективна идентификация в отношенията на майката с детето ѝ.

*Използвана методика:* полуструктурирано динамично интервю, включващо въпроси, свързани с история на майката през нейното детство, отношения със значими за нея фигури, семейно функциониране, отношения с детето, бъдеща перспектива. След получено информативно съгласие целите интервюта бяха записвани.

*Обработването и анализът* на получените резултати са качествени.

## Обсъждане на резултатите

При всички участници в изследването се отчете използването на проективна идентификация като защита на Аза, насочена към собственото дете. Представата за собственото дете и неговото бъдеще е крайно изкривена. Насоки:

**Здраве/изцеление:** „100% изцелена“; „Да стане нормално дете“; „Да се научи да говори“.

**Лични качества:** „Да е оправен/-вна като мен“; „Да е контактна личност – аз не съм такава, но по принцип“; „Да се бори, да се справя сам/-а в живота“; „Малко от малко да стане по-уверен/-а, по-спокоен/-йна също. Това най-много му/й пречи на спокойствието“; „Да може да се гледа сам/-а, да живее сам/-а.“; „Да е честен/-стна, почтен/-а, никога да не бъде негодник в живота“.

**Приятелства, романтична връзка:** „Да има истински приятели“; „Да си има приятел/-ка“; „Да има партньор в живота“; „Отговорен мъж/жена, баща/майка, съпруг/-а“; „Щастлив/-а в съвместния живот“; „Да може да ме направи баба“.

**Благополучие:** „Образование, семейство, кариера“; „Да са му/й наред нещата и да е в обществото“; „Да е успял/-а в областта, която на него/нея му/й е интересна“; „Да завърши университет“; „Нормален живот – семейство“; „Да учи в чужбина“; „Да ходи на училище, на работа“.

**Интереси:** „Да вярва в Господ“; „Да чете“; „Да развива заложбите си“; „Повече хобита, занимания“; „Да развива това, което може, защото аз не сбъднах желанията на майка си“.

Това са желания на всеки родител за собствените му деца. Тук обаче се касае за много тежка клинична картина, при която перспективите не са благоприятни. Въпреки че при част от описаните случаи са записани защити от висш порядък, проективната идентификация като примитивна защита се проявява при всички участници в изследването спрямо детето с разстройство от аутистичния спектър. Този факт сам по себе си е маркер за висок травматизъм.

В разказите си майките от изследването рисуват картини на не-съзнавано пренесени модели, нереализирани желания по отношение на собственото си семейство и значими фигури от минал опит. Регистрират се случаи на насилие в детството, което още повече усложнява общата картина. Част от майките, които са посещавали терапия, имат значително по-добро разбиране на актуалното състояние на своето дете, но бъдещето за тях е предпочитано да е свързано с изцеление.

Симбиотичната свързаност на майката с детето е базата за предугаждане на желанията му. В идеалните си планове една от участниците в изследването въвежда темата за „неродената“ дъщеря, която ще се грижи за брат си с аутизъм, който заедно с това тя (майката) желае да я „направи баба“.

По отношение на семейната система детето с аутизъм е поставено на върха в йерархията. Социалната роля на майката е определена спрямо детето ѝ. Създадената симбиотична връзка не допуска бащината фигура, която е от своя страна със слаба функция. Майката сама е подкрепяла аутистичността на своето дете през вината.

Майки, при които липсва емоционалната свързаност със собствената майка, повтарят историята си и са със свръхзавишени и нереалистични очакванията към детето си. Това е основание за директната агресия, която детето ѝ проявява в отговор.

В един от случаите (№ 5) по време на интервюто беше установен процесът на проективна идентификация, свързан с актуализиране на болезнени, изтласкани спомени от хронична симптоматика в детска възраст (енуреза<sup>2</sup>). Такъв беше смисълът на агресията към водещия интервюто като авторитет. Същата участничка се проявява като емо-

---

<sup>2</sup> Една от причините за проява на енуреза е авторитарна майка.

ционално неотзивчива майка. За нея водещи са физическите потребности на детето ѝ.

Симбиотичната майка често редува ролите си на жертва, на загрижен родител и на безпомощно дете. Говори за себе си и детето си в множествено число: „Ние направихме беля“, „нашият татко“ – когато говори за съпруга си.

При случаи № 15 и № 21 от историята на майките е регистрирано, че съществува тясна вътрешна зависимост между нея (участника в изследването) и собствената ѝ майка на принципа на свръхфункционираща майка и слабо функциониращо дете. Тези майки демонстрират полярност в настроението и емоционална лабилност. Перспективата им за собствените деца е пълно изцеление. При случай № 2 се регистрира повишена зависимост на детето с аутизъм от майката и пластичното усвояване на маниери, поведение, интонация (приет е маниерът на майката – детето е от мъжки пол и говори в ж.р., ед.ч.).

Проективна идентификация се изразява в моментите, когато майката докладва, че „разбира“ речта на своето дете. Чести са твърденията, че тя „най-добре“ може да разбере детето си. На процесно ниво майката „разчита“ изкривена информация, тревогата ѝ е отразена от собственото ѝ дете и актуализирана с неясна реч или невербално поведение, което се интерпретира „правилно“ от нея и това ѝ носи успокоение.

## **Изводи**

Високият травматизъм на майката (от диагнозата на детето) повлиява на детето с разстройство от спектъра посредством включване на проективна идентификация като защитен механизъм на Аза. Майките от изследването проектират собствените си нереализирани планове и желания върху детето си. Реакциите им спрямо особеностите в психичното състояние на детето, степента на приемане, оценката на възможностите му и перспективите за развитие допълнително усложняват клиничната картина.

Детето е несъзнаван обект на проекция, символизация, фокусиране и заместване. Промяната в себевъзприемането и разбирането на собствените вътрешни конфликти на майката дава възможност тя ефективно да взаимодейства със своето дете в реално време, избягвайки „омагьосания кръг“ (виж по-горе в текста). Освобождаването от трансгенерационния товар (зрелост и приемащи отношения със собствената майка, свързани с прошка) е основание за встъпване в нов екзистенциален контакт със собственото дете.

## Заклучение

Неподкрепеният родител търси добри практики, за съжаление, свързани с физическото благополучие на детето с ГРР. Много от майките възприемат детето си през телесното присъствие, през диагнозата, без да достигнат до осъзнаването, че то също преживява и чувства. Желанията за детето са свързани с неудовлетворения от минал опит. Посредством проективната идентификация детето се възприема през вината и тревогата (душевната болка).

В терапевтичния процес ПИ е не само в качеството си на примитивна защита, но и като специфична форма на диалог, ценен елемент от терапевтичната връзка. Несъзнаваните опити да бъде „донесено“ до терапевта това, което е било подлагано на изместване, принадлежи на довербалния опит: проявява се в отношения, когато клиентът преживява неспособността на терапевта към възприемане. Както отбелязват Томе и Кехеле (1996), ПИ се осъществява почти във всички форми на отношения или когнитивни феномени. Тази примитивна защита се явява като оценяване на сложния и ориентиран към реалността механизъм за конструиране на отношенията. Проективната идентификация може да бъде и с характер на творчески път.

## ЛИТЕРАТУРА

- Сандлер, Д. et all (1993). „Пациент и психоаналитик. Основы психоаналитического процесса“. Воронеж.
- Томэ, Х., Кехеле, Х. (1996). „Современный психоанализе“, М.: Литера.
- Alvarez, A., Reid, S. (1999), *Autism And Personality: Findings From The Tavistock Autism Workshop*. London, New York: Routledge.
- Bick, E. (1986). *Further Considerations On The Function Of The Skin In Early Object Relations*. In Br. J. Psychother.
- Bion, W. (1959). „Attacks on linking“ in W.R. Bion, *Second Thoughts*. London: Heinemann.
- Carlsberg, G. (1985). *Psychotherapy With Parents Of Psychotic Children*.
- Cramer, B. (1995). *Short-Term Dynamic Psychotherapy For Infants And Their Parents*. In: K. Minde (Ed.), *Child And Adolescent Psychiatric Clinics Of North America*, 4 (3).
- Cramer, B. & Palacio-Espasa, F. (1993). *La Pratique des psychotherapies meres-bebes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hopkins, J. (1992). *Infant-Parent Psychotherapy*. *Journal Of Child Psychotherapy*, 5.
- Joseph, B. (1987). *Projective identification: some clinical aspects*. In: J. Sandler, *Projection, Identification, Projective Identification*. New York: International

- al Universities Press; republished (1988) in Elisabeth Bott Spillius, Melanie Klein Today, Volume 1. London: Routledge; and (1989) in *Psychic Equilibrium and Psychic Change*. London: Routledge; and (1997) in Roy Schaffer, ed. *The Contemporary Kleinians of London*. New York: International Universities Press.
- Klein, M. (1946). „Notes on some schizoid mechanisms“, *Int. J. Psychoanal.*, № 27.
- Lebovici, S. (1983). *Le Nourrison, La Mère Et Le Psychoanalyste: Les Interactions Prècoces*. Editions Du Centurion, Paris.
- Lieberman, A. E., Weston, D. R., Pawl, J. H. (1991). Preventive Intervention And Outcome With Anxiously Attached Dyads. *Child Development*, 62(1).
- Meltzer, D., (1992). *The Claustrium*. London, The Roland Harris Education Trust.
- Ogden, T. (1989). *The Primitive Edge of Experience*. – Northvale, N. J.: Jason Aronson.
- Ogden, T. H. (1979). „On projective identification“, *Int. J. Psychoanal.*, № 60.
- Reid, S. (1997). *The Generation Of Psychoanalytic Knowledge: Sociological And Clinical Perspectives Part Two: Projective Identification – The Other Side Of The Equation*, In *British Journal Of Psychotherapy*, 13(4).
- Spillius, E. Bott. (1992). Clinical experiences of projective identification. In: *Clinical Lectures on Klein and Bion*, ed. R. Anderson. London: Routledge
- Steiner, J. (1996). „The International Journal Of Psychoanalysis“, бр. 77.
- Tsiantis, J. (2000). *Work With Parents Psychoanalytic Psychotherapy With Children And Adolescents*“, Karnac Books, The European Federation For Psychoanalytic Psychotherapy In The Public Health Services.
- Veikko, Tahka (2001). „Minds And Its Treatment: A Psychoanalytic Approach“.

## ДИАГНОСТИКА НА ИГРОВАТА ДЕЙНОСТ НА ДВЕ-ТРИГОДИШНИТЕ ДЕЦА<sup>1</sup>

*Кирилка С. Тагарева*

*Резюме:* Статията е посветена на игровата дейност на децата в ранна възраст – една от позитивните насоки в развитието и благоденствието на детето в тази възраст. Представена е адаптация на руски диагностичен инструментариум за оценяване на развитието на играта, който е алтернатива на традиционно познатите у нас диагностики на играта. Представени са анализ на резултати от емпирично изследване на общо 24 деца на две-тригодишна възраст в България.

*Ключови думи:* игра, тригодишни деца, игрова мотивация, игрови действия, въображение, игрова инициатива от възрастен

## DIAGNOSICS OF THE TWO-THREE YEARS OLD CHILDREN'S PLAYING ACTIVITIES<sup>2</sup>

*Kirilka S. Tagareva*

*Abstract:* The article is dedicated to the playing activities of children at early age – one of the positive trends in the development and welfare of the children at this age. Adaptation in Russian diagnostic tools is presented to assess the development of the game, which is an alternative to the traditionally known diagnosis of the game in Bulgaria. An analysis of the results is presented of an empirical study of 24 children at two-three years in Bulgaria.

*Keywords:* game, two-three years old children, play motivation, playing activities, imagination, playing initiative by the adult

---

<sup>1</sup> Изследването се изпълнява в рамките на проекта „Алтернативи в образованието“, финансиран от фонд „Научни изследвания“ при Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ с договор № НИ 15-ПФ-007/23.04.2015.

<sup>2</sup> The research is conducted as part of the „Alternatives in education“ project, funded by fond „Scientifically researches“ to Plovdiv University „Paisii Hilendarski“ with contract № НИ 15-ПФ-007/23.04.2015.

## **Увод в темата**

Игровата дейност има важно значение за позитивното развитие и за благоденствието на децата от ранна възраст, защото дава възможност на детето да експериментира в своето обкръжение, да опознава света и да разширява хоризонта на своите способности преживявания.

В психологията на развитието има различни виждания за същността на играта на две-тригодишните деца. Според Ж. Пиаже през ранното детство се извършва интензивен преход от външни форми на активност към вътрешни форми на боравене с образи, спомени, мисли, изгражда се предоперационалният интелект и това се свързва със символната игра или играта на „уж“ (Пиаже, 1969, и др.). В този план играта на „уж“ с другите, която се разгръща към две и половина годишна възраст, се определя като социодраматична игра (Haight & Miller, 1993, и др.). Според Д. Елконин водеща дейност в предучилищната възраст е ролевата игра, чиито предпоставки се изграждат в предметната игра на ранното детство. Това са: въвеждане на предмети заместители; усложняване на игровите действия; обобщаване на действията и отделянето им от предметите; себеназоваване с името на възрастния; самостоятелност в действията (Д. Б. Елконин, 1984, и др.). Играта на две-тригодишните деца има и други наименования: квазиигра (Л. С. Виготски, 1984), изобразителна, отразителна игра (С. Новоселова, 1978), процесуална (Ф. И. Фрадкина, 1966; Е. В. Зворыгина, 1978; Е. О. Смирнова, 2003, и др.), сюжетно-изобразителна (Л. Ф. Обухова, 2006, и др.), ритуализирана (А. Велева, 2014 и др.) и др.

Като се има предвид важното значение за играта на две-тригодишните, са разработени различни диагностични инструменти, които се прилагат и у нас (Т. Татъзов, 1999, и др.). Един от тях е методът за оценка на игровата дейност на деца от ранна възраст на Р. Драгошинова и Т. Татъзов, където са определени показатели за четири възрастови периода. Изчислява се коефициент на игровата дейност и се определят границите на развитие на детето: 90 – 109 – норма; 80 – 89 – слабо нормално развитие; 70 – 79 – проблемно развитие; 60 – 69 – изоставащи, под 60 – силно изоставащи; 110 – 119 – високо развитие, над 120 – много високо развитие на игровата дейност.

Новите обяснителни модели в детската психология и промяната в разбирането за процесите и механизмите на развитието на детето водят до търсене на алтернатива за разбирането на същността и диагностиката на играта. Една алтернатива у нас предлагат М. Трифонова, Л. Пенева, Ю. Стоянова, М. Мутачиева, Н. Колчева, И. Янчева, Л. Ядкова, които върху основите на холистичния подход разработват стан-

дарти за развитие и учене в ранното детство. Авторите определят шест области на стандартите, като една от тях се отнася до учене, игра, активност (Стандарти..., 2014, и др.). Друга алтернатива е диагностиката на психическото развитие на децата от раждането до тригодишна възраст на Е. Олеговна, Л. Галигузова, Т. Ермолова, С. Мещерякова (2002), основаваща се на културно-действиен подход и която се адаптира от нас (К. Тагарева, 2007, и др.). Диагностиката на играта е част от тази комплексна диагностика, основана на две теории: теорията на процесуалната игра в ранна възраст (Ф. И. Фрадкина, Е. В. Зворыгина, Н. Н. Палагина, 1978; Л. Галигузова, 2008, и др.) и концепцията за общуването (М. Лисина, 2009, и др.). Процесуалната игра е една от основните линии на развитие на децата от ранна възраст и това е игра в условен план, на „уж“, чиято особеност е в това, че многократно се възпроизвежда процесуалната страна на дейността на възрастните, а резултатът е мним, въображаем. Основни компоненти на процесуалната игра са: игровата мотивация, игровите действия и действията с предмети заместители. Съдържателността на тези компоненти е залегнала в диагностиката на играта (2002). Научните доказателства за ефективността на тази диагностика са получените резултати и техният анализ от прилагане на модела при деца, лишени от родителска грижа в Русия (Психическое развитие..., 1990). Авторът на статията лично е работил и продължава да работи с Е. Олеговна, Л. Галигузова, Т. Ермолова, С. Мещерякова, търсейки културните аспекти в развитието на играта на две-тригодишните деца.

Нашата цел е да адаптираме диагностиката на процесуалната игра и да изучим нивото на развитие на играта при две-тригодишните деца у нас. Предполагаме, че ще се проявят различни нива на развитие на игровата дейност при различните деца в ранна възраст.

### **Метод на изследването**

Използван е метод за диагностика на развитието на процесуалната игра (Смирнова, Е. О., Галигузова, Л. Н., Ермолова, Т. В., и С. Ю. Мещерякова, 2002; К. Тагарева, 2007) .

*Изследваните лица* са общо 24 деца на възраст от 1 г. и 9 месеца до 2 г. и 11 месеца. От тях 10 са момчета и 14 са момичета. Децата се възпитават в семейства и посещават ясли в ОДЗ 2 „Синчец“, гр. Смолян, и ОДЗ „Щастие“, гр. Кърджали. Изследваните лица в проучването са избрани на случаен принцип.



*Диагностиката* за развитие на процесуалната игра включва анализ на игровата дейност по четири основни параметъра:

- 1. Потребност от игра със сюжетни играчки;**
- 2. Характер на игровите действия;**
- 3. Въображение;**
- 4. Приемане на игрова инициатива от възрастен.**

### **1. Потребност от игра със сюжетни играчки**

Наличието на потребност от игра се определя на основата на три показателя: инициативност в играта (активността на детето в предприемането на игрови действия, избор на сюжет, избор на играчки); продължителност на играта; емоционалност в хода на играта.

### **2. Характер на игровите действия**

Показатели са вариативност на игровите действия и речева активност в играта.

### **3. Въображение**

Основен показател на този параметър е използване на предмети заместители.

### **4. Приемане на игрова инициатива от възрастен**

Този параметър е важен, защото с него се определя „зоната на най-близкото развитие“ в развитието на игровата дейност. Отчита се умението на детето да се включва в съвместна игра и умение да подражава на действията на възрастния.

#### *Диагностични ситуации*

На детето се предлага да участва в две експериментални ситуации – „Индивидуална игра“ и „Съвместна игра“, съответно без и със участието на възрастния.

Данните от изследването се нанасят в протокол за регистриране (К. Тагарева, 2007, стр. 130) с определен брой балове от 0 до 3 или от 0 до 2, съобразно със скалата за оценка (К. Тагарева, 2007, стр. 131 – 133).

#### *Анализ на резултатите*

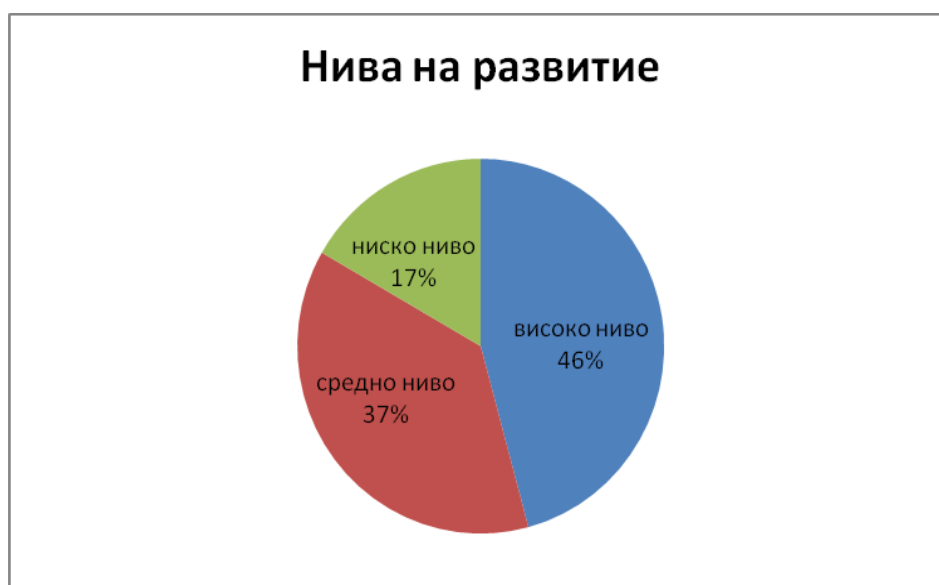
Обособяват се три нива на развитие на играта: високо, средно и ниско ниво. При високо ниво на развитие на играта показателите по всички параметри в двете ситуации имат по 2 и 3 бала. При средно

ниво на развитие на играта съответстват средни стойности по основните параметри. Ниското ниво на развитие на играта се характеризира с ниски стойности по основните параметри.

## Резултати и дискусия

Резултатите от изследването на равнището на развитието на процесуалната игра са представени на Диаграма 1.

**Диаграма 1. Разпределение на нивата за развитие на процесуалната игра на изследваните лица (в проценти)**

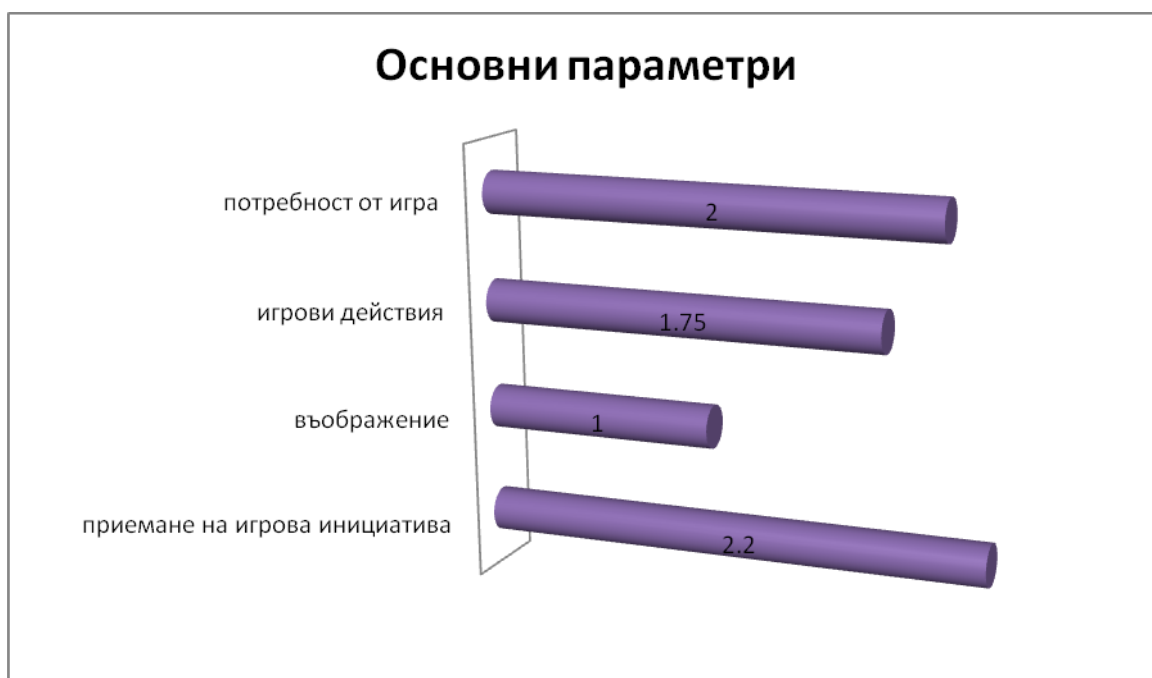


Както се вижда на Диаграма 1, в представеното изследване са диагностицирани и трите нива на развитие на игровата дейност: високо, средно и ниско. Данните сочат, че 45,8% от изследваните лица имат високо ниво на развитие на процесуалната игра, 37,5% – средно, и 16,7% – ниско. Тези резултати показват, че преобладават високите нива на развитие на играта. Това означава, че около половината от децата, участвали в изследването, са получили по 2 и 3 бала по четирите параметъра. Тези деца проявяват потребност от игра със сюжетните играчки, с удоволствие играят както самостоятелно, така и с възрастния. Характерът на игровите действия е разнообразен. Въображението е добре развито. В ситуацията на съвместна игра тези деца се присъединяват към играта на възрастния или с интерес наблюдават играта на експериментатора, като подражават на неговите действия. Наличието на средно ниво на игра при 37% от изследваните деца означава, че те проявяват интерес към играта, могат да играят дълго със сюжетните играчки, но през определени интервали от време манипу-

лират с играчките (блъскат, лапат и др.). Най-нисък спрямо останалите нива е процентът на децата с ниско ниво на развитие. При тези деца сюжетните играчки много слабо стимулират игровата инициатива, децата предпочитат да манипулират с предметите.

Анализът на резултатите по четирите основни параметъра е представен на Диаграма 2.

**Диаграма 2. Описателни статистики на баловете по четирите основни параметъра (средно за изследваните лица)**

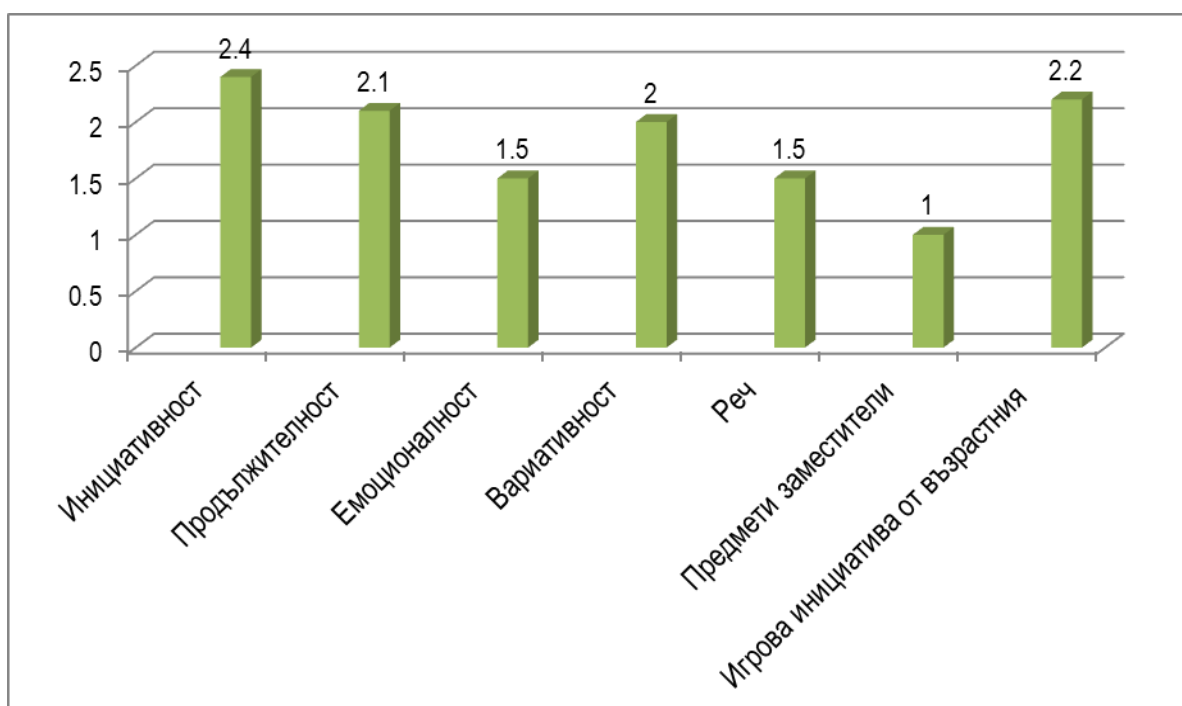


От Диаграма 2 се вижда, че по три параметъра: „потребност от игра“, „характер на игрови действия“ и „приемане на инициатива от страна на възрастния“, общият бал е висок, докато по показателя „въображение“ общият бал е по-нисък в сравнение с останалите. Високите резултати по отношение на потребността от общуване означават, че в повечето случаи е налице средна и висока инициативност на децата в играта, която е продължителна във времето и в повечето случаи е съпроводена с радостни емоции. Високият бал по отношение на характера на игровите действия говори за средна и висока вариативност на действията и средна речева активност по време на игра. Високият общ бал, свързан с приемането на инициативата от страна на възрастните, се отчита само във втората експериментална ситуация – при съвместната игра с възрастния, и това означава, че детето с желание приема игрова инициатива, идваща от възрастния, подражава на неговите действия, схваща заместването на предмети. Това, което прави

впечатление, е, че по параметъра „въображение“ е получен най-нисък общ бал в сравнение с останалите параметри. Този резултат, получен при ръста на въображението, говори за това, че в среден план изследваните деца рядко използват предмети заместители или са направили средно едно-две замествания в продължение на цялата игра. Това може да се приеме като показател, че изследваните деца имат потенциал в развитието на фантазната област.

По-подробна аналитична картина ни предоставят получените резултати по отношение на изучаваните показатели. Те са представени на Диаграма 3.

**Диаграма 3. Сравнение на общия бал на изследваните лица по основните показатели**



От Диаграма 3 се вижда, че по показателя „инициативност“ в играта е получен най-висок общ бал в сравнение с останалите показатели (2, 4). Това показва, че децата в повечето случаи започват игра по собствена инициатива, след като видят сюжетните играчки. Налице е игровата мотивация без участието на възрастния, но в някои случаи в хода на играта очакват инициатива от него. Това високо равнище на инициативност кореспондира с продължително време на игра, като данните отчитат средна продължителност (2,1 бала). Бихме могли да кажем, че емоционалността в играта е висока, защото резултатите показват, че средният бал е 1,5 при максимални стойности, равни на 2

бала, но стойностите за емоционалното състояние от втората експериментална ситуация превишават тези от индивидуалната игра.

Анализът на резултатите сочи, че при вариативността на действията е налице средно ниво на развитие (2 бала). Детето последователно апробира различни схеми на действие и различни варианти на преход от едно действие към друго (например М. Г. – 2 г. 6 м., хранейки куклата, реже с нож зеленчуци, слага ги в чинийка, разбърква ги, пробва ги, дава на куклата). Речевата активност по време на игра се диагностицира като средна към висока, защото, както се вижда от Диаграма 3, оценяващият общ бал е 1,5 при максимална стойност 2 бала. По време на игра децата се обръщат към персонажите и коментират действията. При 7 деца от цялата извадка (29,16%) се наблюдава речеви съпровод на игровите действия и назоваване на роля (наричат се мама, леля и др.), но всички тези деца са във възраст след 2 г. и 5 месеца. Три деца (12,5%) разиграват диалог с куклата.

Изобразеното на Диаграма 3 показва, че общият бал, отчитащ използването на предмети заместители, е единица, което означава, че средно децата ползват по две замени, типични за възрастта (най-често използват клечката като лъжичка).

На Диаграма 2 и 3 се вижда, че средният бал по показателя „приемане на игрова инициатива от възрастен“ е висок, което означава, че децата с удоволствие откликват на игровата активност на експериментатора.

### **Изводи и предложения**

Изучаването на нивото на развитие на игровата дейност на две-тригодишните показва разнообразна характеристика както по отношение на отделните равнища на развитие, така и по отношение на развитието на основните компоненти на процесуалната игра.

Анализът на резултатите показва, че около половината от изследваните деца демонстрират високо ниво на развитие на процесуалната игра. Това е свързано със засилена потребностно-мотивационна страна на играта, с разнообразен състав от игрови действия, с развитие на въображението и приемане на инициатива от страна на възрастен (46% от изследваните деца). Средно ниво на развитие демонстрират 37% от децата, а ниско – 17%.

Протребностно-мотивационната страна на играта (желанието за игра и др.), както и оперативно-техническата част на играта (състав и количеството на игровите действия) са развити на средно и високо

ниво. На такова високо равнище е и желанието на детето да приеме инициатива от страна на възрастния, което означава добре развита готовност към обучение по игра. Творческият характер на играта, проявен в нивото на въображението, има средни нива. Това означава, че тази област на игровата дейност има рамкирано присъствие по отношение на останалите отчитани области.

Анализът на резултатите показва, че повечето от децата имат готовност за сюжетна игра при наличие на игрово пространство и игрови материал. Продължителността на играта е с високи и средни стойности значения. Радостта от самостоятелните открития в играта и самоизразяването са преобладаващи. Вариативността на игровите действия е висока и средна. Налице е приемането от децата на роля, особено характерно за деца между 2 г. и 5 м. и 2 г. и 11. Анализът на резултатите сочи, че децата използват предмети заместители и заместването има предимно имитационен характер. Но децата са склонни към замествания с творчески характер и гъвкавост под ръководство от страна на възрастния. Те са открити към нови предложения и предизвикателства в играта при съвместни игри с по-вещи партньори.

## **Заклучение**

Основните цели в настоящата работа бяха свързани с изучаване на нивото на развитие на играта при две-тригодишните деца чрез прилагане на българска адаптация на диагностиката за оценка на процесуалната игра при две-тригодишните деца.

В изследването взеха участие 24 деца на възраст две-три години, които се възпитават в семейна среда. Анализът на резултатите показва, че около половината от децата имат високи нива на развитие на игровата дейност. Това е очаквано, като се има предвид, че децата, участващи в експеримента, се отглеждат в домашна среда и посещават детски ясли. Наличието на топли и близки отношения в семейния кръг, разширяването на социалните отношения чрез общуване с възрастните и връстниците в детските ясли допринася за пълноценното развитие на игровата дейност. При повечето от децата самостоятелността в играта е висока, действията са вариативни и разнообразни, сюжетите следват логическа последователност на събитията. Но макар че децата проявяват интерес към играта и въображаемата ситуация, използването на предмети заместители и игровите замени в нашето изследване са повече с имитационен характер. Самостоятелните и оригинални замени, които могат да се определят като творчески прояви в играта,

се оказват в средни интервали. Но получените високи резултати, свързани с приемането на игрова инициатива от възрастния, говорят за добре развита готовност на децата за обучение. Това определя и възможността за т.нар. „насочващо участие“ (Rogoff, 2003) – съвместни игри между детето и по-вещи партньори, за да разкрият децата своите сили и творчески потенциал още в ранните години на своя живот.

Предлаганата диагностика на развитието на игровата дейност на две-тригодишните деца е ценна с това, че отчита потребностно-мотивационната страна в дейността, разнообразието на игровите действия и особеностите в проявите на въображението. Другата ценност е в това, че тя определя и „зоната на най-близкото развитие“ на играта чрез приемането на инициативата от възрастния. Диагностика-та продължава да се апробира в български условия. Досега в това изследване са участвали само деца, отглеждани в семейства, но предстои и включването на деца, възпитавани в социална среда, различна от семейната.

## ЛИТЕРАТУРА

- Елкониин, Д. Б. (1984). *Психология на играта*. С., изд. „Народна просвета“, 319 с.
- Пиаже, Ж. (1969). *Избранные психологические труды*. Москва, „Просвещение“, 659 с.
- Смирнова, Е. О., Галигузова, Л. Н., Ермолова, Т. В. и С. Ю. Мещерякова (2002). *Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет*. Москва, МГППУ, 128 с.
- Стандарти за развитие и учене в ранното детство: от раждането до три години (2014).
- Тагарева, К. (2007). *Психология на предметната дейност в ранна детска възраст*, С., изд. „Спектър“.
- Татъзов, Т. (1999). Метод за оценка на игровата дейност на деца от ранна възраст на Р. Драгошинова и Т. Татъзов. Показатели за игровата дейност на деца от 1 до 3 години. В: *Психодиагностика на ранното детство*, Пловдив, с. 118 – 127.
- [http://www.ngobg.info/bg/documents/49/1253141125bezgranici\\_web.pdf](http://www.ngobg.info/bg/documents/49/1253141125bezgranici_web.pdf)

## ВИРТУАЛНАТА СРЕДА КАТО ИЗТОЧНИК НА ПОЗИТИВНИ ЕМОЦИОНАЛНИ ПРЕЖИВЯВАНИЯ В ПЕРИОДА НА ЮНОШЕСТВОТО

*Гергана В. Славчева-Андонова*

*Резюме:* В статията се анализират възможностите на виртуалната среда да се явява източник на позитивни емоционални преживявания в периода на юношеството. Отчитат се релаксиращи влияния на виртуалната среда върху тревожната симптоматика. Данните информират, че потенциални рискове за формиране на интернет зависимо поведение могат да се появят още в периода на юношеството.

*Ключови думи:* виртуална среда, юношество, интернет зависимост

## VIRTUAL ENVIRONMENT AS A SOURCE OF POSITIVE EMOTIONAL EXPERIENCES DURING ADOLESCENCE

*Gergana V. Slavcheva-Andonova*

*Abstract:* The article analyzes the possibilities of the virtual environment being a source of positive emotional experiences during adolescence. Relaxing virtual environment influences on anxiety symptoms in adolescents are read out. Survey data reported that potential risks of formation of the Internet addictive behavior may occur even in the period of adolescence.

*Keywords:* virtual environment, adolescence, Internet addictive

В настоящата статия се анализират възможностите на виртуалната среда да провокира позитивни емоционални преживявания в периода на юношеството.

Важността на проблема се определя от факта, че масовото разпространение на интернет технологията превърна виртуалната среда в мощен източник на въздействия върху съвременните юноши. Тези въздействия са разнопосочни и често имат противоречив характер.

Позитивните емоционални преживявания, провокирани от виртуалната среда, могат да бъдат разглеждани като илюстрация за противо-



речивия характер на въздействията на интернет върху юношите. От една страна – тези преживявания могат да формират оптимистична нагласа към живота дори и при неблагоприятни житейски събития. От друга страна – те могат да увеличат драстично времето на пребиваване във виртуалната среда и дори да провокират интернет зависимост. За това спомага обстоятелството, че интернет удовлетворява много съзнателни и несъзнателни потребности на потребителите. Бягството в света на фантазиите при трудни житейски ситуации се превръща в една от разпространените поведенчески стратегии на съвременните младежи. Илюстрация за такова бягство са компютърните игри, които се превръщат в „наркотика“ на съвременното информационно общество.

Можем да посочим, че през последните две десетилетия се отчита засилен интерес на специалистите от различни научни области към проблемите, свързани с влиянията на виртуалната среда и информационните технологии върху съвременните деца и юноши. Тематиката, свързана с тези влияния, е представена в публикациите на Аркадъев, (Аркадъев, 2000; 2001; 2003), Кузьмина (Кузьмина, 2003), Маккриндъл (McCrinkle, 2009), Тапскот (Tapscott, 2008), Цоков (Цоков, 2011), Белинская (Белинская, 2013), Танкова (Танкова, 2015), Славчева (Славчева-Андонова, 2015; Slavcheva-Andonova, 2015) и много други. Този засилен интерес се дължи на нарасналото значение на интернет в съвременното глобално общество.

От психологическа гледна точка е важно да се отчитат влиянията на виртуалната среда върху потребителите на интернет услуги. Това дава възможност да бъдат актуализирани стратегиите за максимално безопасно пребиваване във виртуалното пространство.

## **Емпирично изследване**

Емпиричното изследване има за цел да анализира възможностите на виртуалната среда да провокира позитивни емоционални преживявания в периода на юношеството.

Изследването е проведено с 339 юноши, които са на възраст между 13 и 17 години. Приложени са следните изследователски методики:

1. „Ревизирана детска скала за проявена тревожност“ (RCMAS), създадена от С. Рейнолдс и Б. Ричмънд (Reynolds, Richmond, 1978), адаптирана за български условия от П. Калчев (Калчев, 2006). Методиката е предназначена за изследване на личностната тревожност в реална среда;
2. Авторски модифициран и адаптиран за виртуална среда вариант на скалата RCMAS, обозначен като Форма „Б“: „Тревожност в

интернет“ (Славчева, 2014). Смесовото съдържание на твърденията, включени в методиката, позволява да бъдат отчетени прояви на тревожност, спокойствие и решителност в интернет.

3. Авторски „Анкетен въпросник“ за изследване на характеристиките на интернет потреблението при юношите (Славчева, 2014). В анализа са използвани данните от въпрос № 1 и въпрос № 2 от методиката. Въпросите са със следното съдържание: *Въпрос № 1: „Колко често използвате интернет?“*, е насочен към търсенето на информация за времето, което юношите прекарват в интернет. Според извършените проучвания относно влиянията на продължителното пребиваване във виртуалната среда формулираме пет варианта на отговори: А) Рядко – не всяка седмица; Б) Един-два пъти седмично; В) Почти всеки ден по един-два часа; Г) Повече от два часа на ден; Д) Повече от пет часа на ден.

Отговорите „А“ и „Б“ са индикатори, че използването на интернет е епизодично и технологията не присъства трайно в живота на юношите. Изборът на отговор „В“ информира, че интернет се използва ежедневно, без да отнема голяма част от времето на юношите. Изборът на отговор „Г“ е индикатор, че пребиваването в интернет е продължително и на практика заема голяма част от времето на юношите. Изборът на отговор „Д“ фиксира изключително продължително ежедневно пребиваване във виртуалната среда, което може да се определи и като признак на интернет зависимо поведение.

*Въпрос № 2: „Какви чувства изпитвате, когато сте в интернет?“*, търси информация относно спецификата и интензивността на преживяваните чувства по време на пребиваване във виртуалната среда. Предлаганите варианти на отговори са следните: А) Не ми е приятно, но се налага да използвам интернет; Б) Отнасям се равнодушно; В) Винаги, когато имам възможност, с удоволствие използвам интернет; Г) Периодично се нужда да вляза в интернет; Д) Изпитвам ежедневна необходимост да вляза в интернет; Е) Животът ми без интернет не би имал почти никакъв смисъл.

Отговор „А“ е индикатор за негативно отношение към интернет. Отговор „Б“ фиксира неутрално отношение. Изборът на отговор „В“ е свързан с положително отношение към интернет. Отговор „Д“ информира за наличието на ежедневна необходимост да се пребивава във виртуалната среда. Изборът на отговор „Е“ може да се тълкува като индикатор за наличието на пристрастеност към интернет, която също може да се определи като признак на интернет зависимост.

## Резултати

Установяват се релаксиращи въздействия на виртуалната среда върху тревожната симптоматика при юношите.

Преобладаващата част от изследваните лица определят реалната среда като по-интензивен източник на тревожност в сравнение с виртуалната среда (Slavcheva-Andonova, 2015).

Констатирант се данни, които отчитат, че виртуалната среда се явява източник на удоволствие, спокойствие и решителност за преобладаващата част от изследваните юноши.

Обобщените резултати са следните: 85,3% от изследваните юноши свързват използването на интернет с положителни чувства и преживявания. От тях 43% изпитват явно удоволствие от престоя си в мрежата, а 13,6% посочват, че животът им без интернет не би имал почти никакъв смисъл.

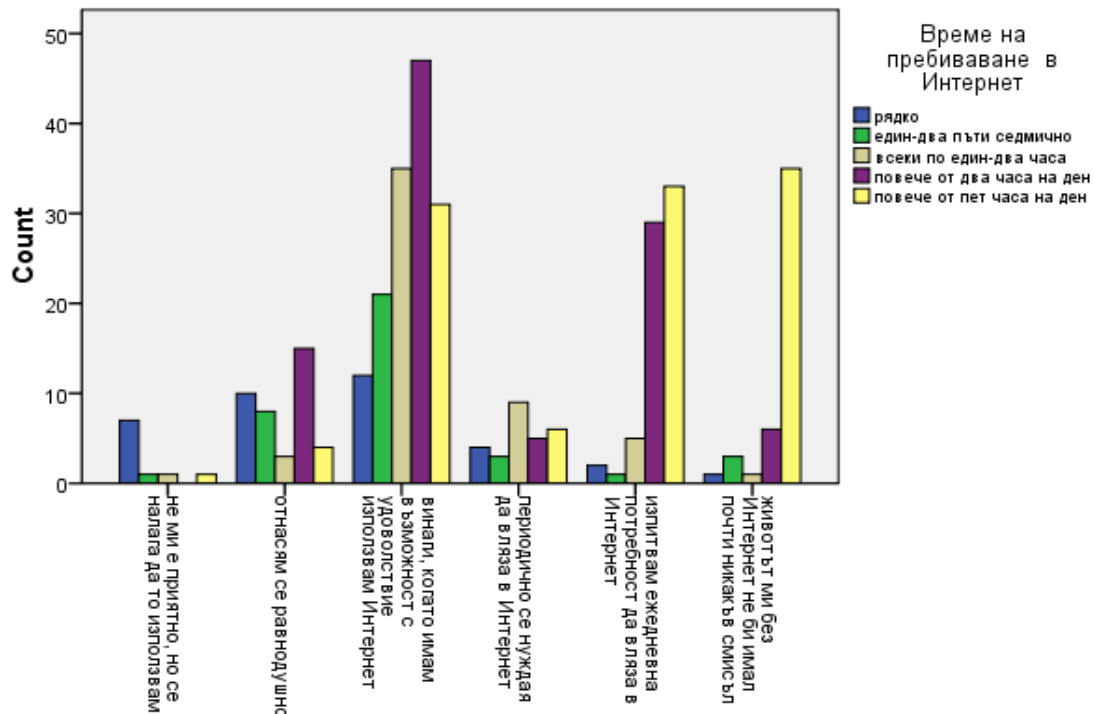
Приложен е методът кростабулационен анализ за установяване на зависимости между времето на пребиваване във виртуалната среда и преживяваните чувства в интернет. Установяват се стойностите на  $\chi^2$  статистиката при равнище на значимост  $p < 0,05$ .

Резултатите разкриват наличието на статистически значима зависимост между времето на пребиваване в интернет и чувствата, преживявани във виртуалната среда ( $\chi^2 = 1,410$ ;  $p < 0,05$ ). Таблица 1 представя честотното разпределение на данните от извършения кростабулационен анализ.

**Таблица 1. Разпределение на отговорите за преживяваните чувства в интернет в зависимост от времето на пребиваване във виртуалната среда**

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
2) Какви чувства изпитвате, когато сте в интернет?	А) Не им е приятно, но се налага да го използвам.	7 (2,1%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	0 (0%)	1 (0,3%)
	Б) Отнасям се равнодушно.	10 (2,9%)	8 (2,4%)	3 (0,9%)	15 (4,4%)	4 (1,2%)
	В) Винаги когато имам възможност с удоволствие използвам интернет.	12 (3,5%)	21 (6,2%)	35 (10,3%)	47 (13,9%)	31 (9,1%)
	Г) Периодично се нуждая да вляза в интернет.	4 (1,2%)	3 (0,9%)	9 (2,7%)	5 (1,5%)	6 (1,8%)
	Д) Изпитвам ежедневна потребност да влязат в интернет.	2 (0,6%)	1 (0,3%)	5 (1,5%)	29 (8,6%)	33 (9,7%)
	Е) Животът ми без интернет не би имал почти никакъв смисъл.	1 (0,3%)	3 (0,9%)	1 (0,3%)	6 (1,8%)	35 (10,3%)

Констатираната зависимост е индикатор, че случващото се в интернет провокира реални преживявания и чувства, които според интензивността си са свързани с различно време на сърфиране. Фигура 1 визуализира констатираната зависимост.



**Фигура 1. Визуално представяне на зависимостите между времето на пребиваване в интернет и чувствата, преживявани във виртуалната среда**

Преобладаващи при лицата от първата група (рядко използващи интернет) са отговорите, които разкриват негативно или неутрално отношение към интернет. Епизодичното използване на интернет услуги очевидно се свързва с липсата на реални потребности да се използва технологията.

Преобладаващо при лицата, използващи интернет един-два пъти седмично, е преживяването на удоволствие. Предполагаме, че сравнително рядкото използване на интернет се дължи по-скоро на външни причини – липса на свързващо устройство или интернет връзка, а не на нежелание да се използва технологията.

Лицата, които са в интернет всеки ден по един-два часа в най-голяма степен преживяват удоволствие и като цяло положителни емоции.

По-скоро като изключения могат да се тълкуват отговорите на 1,2% от изследваните юноши, които посочват, че се отнасят равнодушно или изпитват неприятни чувства, когато са в интернет.

От изследваните лица, които пребивават в интернет повече от два часа на ден, най-голям брой заявяват, че изпитват ежедневна потребност да влязат в интернет.

При изследваните лица, които използват интернет повече от пет часа на ден, преобладава мнението, че животът им без интернет не би имал почти никакъв смисъл. Те представляват 10,3% от всички изследвани юноши.

Констатира се следните данни за преживяването на спокойствие и решителност в интернет:

- 64% от изследваните юноши посочват, че в интернет са по-решителни от обикновено;
- 69% от юношите посочват, че това, което правят в интернет, обикновено ги успокоява;
- 89,4% от юношите посочват, че когато са в интернет, дишането им е спокойно;
- 83,5% от юношите посочват, че в интернет забравят за тревогите си;
- 94,7% от юношите посочват, че в интернет не се страхуват от почти нищо или че се чувстват смели;
- 80% от изследваните лица посочват, че контактите в интернет не могат да предизвикат ярост у тях;
- 75% от изследваните лица посочват, че използването на интернет преди лягане не влияе на съня им или дори заспиват по-лесно от обикновено;
- 78,5% от юношите посочват, че в интернет почти никога не се чувстват самотни;
- 91,7% от юношите посочват, че в интернет почти никога не се притесняват и че нямат стомашни оплаквания;
- 84,1% от юношите посочват, че когато са в интернет ръцете им рядко се изпотяват;
- 80,8% от изследваните лица посочват, че в интернет рядко усещат умора;
- 70,5% от юношите посочват, че интернет ги успокоява и не се притесняват какво ще се случи в бъдеще;
- 82,6% от юношите посочват, че в интернет се чувстват толкова щастливи, колкото и останалите хора;
- 95,5% от юношите посочват, че след като са пребивавали в интернет, обикновено не сънуват нищо или сънищата им са приятни;
- 74,4% от юношите посочват, че когато са в интернет, не се засягат особено, когато се заяждат с тях;

- 62,5% от юношите посочват, че когато са в интернет, могат да седят дълго време на едно място;
- 87,2% от юношите посочват, че когато са в интернет, обикновено се чувстват спокойни;
- 87,2% от юношите посочват, че се чувстват одобрявани от повечето хора от интернет;
- 86,1% от юношите посочват, че когато са в интернет, не се безпокоят, че ще им се случи нещо лошо.

## Изводи

Обемът на извадката е достатъчен, за да бъдат направени някои изводи относно характеристиките на интернет потреблението при юношите на възраст 13 – 17 години:

- Виртуалната среда се явява източник на удоволствие, спокойствие и решителност за преобладаващата част от потребителите в изследаната възрастова група.
- Виртуалната среда се явява по-слаб източник на тревожни преживявания в сравнение с реалната среда.
- Потенциални рискове от формиране на интернет зависимо поведение могат да се появят още в периода на юношеството. Индикатори за такова поведение са продължителното пребиваване във виртуалната среда и силното емоционално обвързване с интернет.

## ЛИТЕРАТУРА

- Аркадьев, Г. (2000). Психологические проблемы современных подростков в пространстве информационных технологий. Развитие личности № 2.
- Аркадьев, Г. (2001). Проблемы современных подростков в пространстве информационных технологий. Личность на пороге XXI века. Москва, Прометей.
- Аркадьев, Г. (2003). Влияние поля современной информационной технологии на личность в юношеском возрасте. Автореферат. Москва. <http://www.dissercat.com/content/vliyanie-polya-sovremennykh-informat-ionnykh-tekhnologii-na-lichnost-v-yunosheskom-vozhraсте>. Последен достъп: 28.08.2015 г.
- Белинская, Е. (2013). Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие. Москва, МГУ „М. В. Ломоносов“. <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/858-belinskaya30>. Последен достъп: 28.08.2015 г.

- Калчев, П. (2006). Скали за тревожност в детска и юношеска възраст. Част 1. Детска проявена тревожност. София, „Изток-Запад“.
- Кузьмина, К. (2003). Влияние компьютеризированной деятельности на межличностные отношения в юношеском возрасте. 3-я Российская конференция по экологической психологии. Москва. <http://banderus2.narod.ru/78272.html>. Последен достъп: 28.08.2015 г.
- Славчева-Андонова, Г. (2014). Интернет и проявите на тревожност в юношеска възраст. Автореферат. Пловдив.
- Славчева-Андонова, Г. (2015). Виртуалната среда и съвременните юноши. Рискове и предизвикателства в ерата на глобализация. В: Образование, общество, личност. Интердисциплинарен научен форум – 30 години Педагогически факултет. Пловдив, ПУ.
- Танкова, Р. (2015). Дигиталната среда в класната стая при ограмотяването на децата. В: Образование, общество, личност. Интердисциплинарен научен форум-30 години Педагогически факултет. Пловдив, ПУ.
- Цоков, Г. (2011). Управление на училищната организация в информационното общество. Пловдив, ПУ.
- McCrinkle, M. (2009). The ABC of X, Y, Z – Understanding the Global Generations. UNSW PRESS.
- Reynolds, C., B. Richmond (1978). What I Think and Feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, p. 271 – 280.
- Slavcheva-Andonova, G. (2015). Virtual environment as a source of hedonism and subjective well-being in adolescence. *Social Competences Creativity and Welbeing*. Plovdiv, PU.
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital*, New York, McGraw Hill. Достъпно на адрес: <http://www.grownupdigital.com/downloads/chapter.pdf> . Последен достъп: 1.08.2014 г.

## КОНСТРУКТИВНО И ДЕСТРУКТИВНО СПРАВЯНЕ С ГНЕВА ПРИ МЪЖЕ В РАННА И СРЕДНА ЗРЯЛА ВЪЗРАСТ

*Пламен А. Цоков*

*Резюме:* В настоящата статия се прави литературен обзор върху водещи концепции за гнева и стратегиите за справяне с него. Обект на изследване са 126 мъже в ранна и средна зряла възраст. Чрез корелационен анализ се установява, че хората с високи равнища на гняв използват предимно емоционално фокусирани стратегии за справяне с него.

*Ключови думи:* гняв, деструктивност, конструктивност, копинг стратегии

## CONSTRUCTIVE AND DESTRUCTIVE COPING WITH ANGER IN MEN IN EARLY AND MIDDLE ADULTHOOD

*Plamen A. Tzokov*

*Abstract:* In this article provides an overview of the concepts of anger and coping strategies. Object of study – 126 men in early and middle adulthood. By correlation analysis we found that people with high levels of anger mainly used emotional-focused coping strategies.

*Keywords:* anger, destructiveness, constructiveness, coping strategies

Гневът е една от най-често погрешно разбираните и свръхупотребявани многозначно човешки емоции. Той е фундаментална адаптивна емоция (Изард, 1980). Това, което поражда проблема при него, е поведенческата реакция, провокирана от гнева. Гневът може да бъде както полезен (конструктивен), така и вреден (деструктивен). Интерпретацията зависи от начина, по който той е изразен. Подбудите за полезния и вредния гняв са едни и същи, но поведенческите реакции са различни. Полезният гняв не се изживява със загуба на самоконтрол. Той включва отстояване на себе си, справяне със ситуацията с намерение да се разреши даден проблем (конструктивен спор), уважение на правото на останалите да проявят или изразят друга гледна



точка към даден проблем и др. Здравословният гняв е свързан с поставянето и осъществяването на цели, със следването на определен път, избран от личността. Здравословният начин, по който може да се използва този сигнал, е проявата на асертивност – това е умение за противопоставяне, заявяване на определени възгледи по директен и ясен начин, без да прояви и изрази неуважение и незачитане на другите. Гневът е емоцията, която носи огромна енергия и която би могла да мотивира личността за активно участие при търсене на справедливостта и за постигане на позитивни промени в живота (Лернер, 2003).

*Конструктивният гняв* отчита и разграничава следните групи положителни последици, които подпомагат човешкото функциониране:

- *Копиране (научаване) на гневно поведение.* Резултат е от психологическо моделиране още от най-ранна възраст. Нашата култура (както и много европейски такива) има отрицателно отношение към външното изразяване на гняв. Хората се научават да мислят, че не е уместно да се изразява гневът директно, че това не трябва да се толерира и е опасно.

Така те се научават да го „бутилират“ (Dittman, 2003) и игнорират и го използват като механизъм за постигане на целта изключително продуктивно.

- *Социално влияние.* Демонстрираният гняв може да бъде симулиран и преувеличен (Novaco, 1994). Гневните изблици се асоциират с по-висок социален статус и обществена власт. Хората с „ядосан“ лицев израз се възприемат в повечето случаи като по-силни физически и им се приписва (несъзнавано) по-високо социално положение. Изследвани лица, на които се показват гневни или тъжни изрази на лицето (Scherer, 1999), са склонни да изразят подкрепа на представените като ядосани (гневни) за сметка на тъжните. С гнева се асоциират по-висока успеваемост и равнище на способности. Установено е, че показването на гняв (от ядосан човек) по време на преговори е в полза на по-високата им ефективност. Документирано е, че хората се поставят по-често под зависимост от лица, които се възприемат по-скоро като силни и упорити, отколкото на такива, които са меки и покорни. Те са по-податливи на ядосан противник, отколкото на щастлив такъв (Holloway, 2003).

*Вредният (деструктивен) гняв* обикновено нанася удари върху личния и професионалния живот на личността в зряла възраст, кара я да чувства физически и емоционален дискомфорт, безсилие и неспособност да се справи с проблемите си. Понякога хората изпадат във вреден гняв, защото имат слабо усещане за тях самите. Ако някой се

отнася зле с тях, обижда, критикува или открито проявява отрицателно отношение, то това може да провокира дефицити по отношение на личностната значимост (Елис, 2002).

Lench (2004) установява три типа деструктивен гняв:

- *Прибързан и внезапен гняв.* Той се свързва с импулса за самосъхранение. Характерен е за хора и животни, когато са измъчвани или са в капан.
- *Подреден и умишлен гняв.* Той е реакция на умишлена вреда или несправедливо третиране от другите. Тези две форми на гняв са епизодични.
- *Диспозиционен гняв („групиране“).* Той е свързан повече с чертите на характера, отколкото с инстинктите или когнициите. Раздрънителност, потиснатост и грубост са примери за този вид гняв (Lench, 2004).

Когато личността изпитва гняв, то обикновено това означава, че тя възприема своите граници като нарушени или се чувства недостатъчно уважена и зачетена. Потискането на гнева и недоброто справяне с него могат да доведат до неприятни последици – той да стане твърде силен, да излезе от контрол, да се насочи в неправилна посока, да доведе до прояви на агресия и насилие, да доведе до грешни решения, да съсипе кариерата и взаимоотношенията на индивида и да се отрази неблагоприятно върху здравето и благополучието му.

Знанието за разпознаване и справяне с гнева и изразяването му помага на хората да постигнат определени цели, да се справят с извънредни ситуации. Усложненията настъпват, когато индивидите не разпознават добре и не изразяват добре своя гняв. В някои ситуации гневът е фактор за противопоставяне на несправедливостите или за извършването на определени промени в житейски план. В други случаи обаче гневът се трансформира в агресия. Обикновено това се случва в отговор на предусетена заплаха, несправедливост или неправда. В екстремните си проявления реакцията на гняв включва нападение и насилие, а през последните години такива случаи зачестяват, което показва, че живеем във все по-разгневено общество.

Има множество трудове и изследвания, свързани със справянето с гнева. Много изследователи като Folkman & Lazarus (1984); Lazarus (1991); Blanchard-Fields (2007); Бабакова (2015) и др. поставят въпроси като как и по какъв начин успешните хора се изправят срещу гнева и при какви обстоятелства се определя начинът и ефективността на индивидуалното справяне. Справянето може да бъде представено по отношение на стратегии, тактики, отговори, когниции или поведение.

Според Folkman & Lazarus (1984) има два вида за справяне: *проблемно насочено справяне* и *емоционално насочено справяне*.

*Проблемно фокусираното справяне* се отнася до тези познавателни усилия, които са използвани за регулиране на гнева. Дефинирането на проблема, генерирането му, оценка и прилагане на решения са показатели за наличието на проблемно насочен подход за справяне с проблема и отстраняването на дискомфорта (Blanchard-Fields, 2007). Проблемно фокусираното справяне е целенасочено, а Folkman и Lazarus (1984) установяват, че то е по-вероятно да допринесе за положителен емоционален резултат, защото индивидът има усещане за контрол на проблемите в процеса на разрешаване. Проблемно насочените реакции са насочени към промяна индивид – заобикаляща среда.

Проблемно насочените стратегии според Lazarus (1984) са подобни на стратегиите, използвани за решаване на проблеми. Като такива, проблемно насочените усилия често са насочени към дефинирането на проблем, генерирането на алтернативни решения, преосмисляне на алтернативите в съответствие на техните загуби и ползи, избирането измежду тях и действието.

Проблемно насоченото справяне включва по-широка палитра от проблемно ориентирани проблеми, отколкото решаването на проблеми само по себе си.

Нивото на заплахата е един от детерминиращите фактори. Нивото на заплахата според Lazarus и Folkman е детерминатор за степента, до която всички ресурси са на разположение и могат да се използват за справяне. Колкото по-голяма е заплахата за индивида, толкова по-примитивни, отчаяни или регресивни форми на емоционално насочено справяне би използвал и по-ограничен е обсегът на проблемно фокусираните форми на копинг.

В много ситуации съществуват ограничени възможности за проблемно решаване. В този случай отсъствието на проблемно фокусиран копинг трябва да се интерпретира като функция на ситуацията.

*Емоционално фокусираното справяне* се отнася за дейности, насочени към контролиране на емоционалното въздействие на събитието, като чувство на страх, гняв и тъга. То цели намаляване на емоционалното напрежение и включва стратегии като избягване, минимализация, отдалечаване, селективно внимание, позитивни сравнения, извличане на позитивен смисъл от негативни явления (Lazarus, 1984).

Емоционално фокусираните стратегии за справяне обикновено се считат за неадаптивни и се отнасят до онези поведения на справяне, насочени към регулирането на негативните емоции или регулирането на емоционалния стрес. Пасивното и активното емоционално регулиране са разграничени от Blanchard-Fields (2007). И двата вида емоционално

фокусиращи стратегии имат за цел да накарат индивида да се чувства по-добре по отношение на проблема, без директно да го решава, но пасивната емоционална регулация включва пасивни стратегии, като избягването и бягството, а проактивната емоционална релация осъществява това активно чрез стратегии като търсенето на социална подкрепа.

Хората през зрелостта могат да използват едновременно проблемно и емоционално насочени стратегии, за да се справят с вътрешни или външни изисквания, поставени от стресиращи ситуации на реалния живот. Така теоретично проблемното и емоционално насоченото справяне могат заедно да се допълват или да си пречат в една и съща ситуация. Но като цяло емоционално насочените форми на справянето са по-склонни да се появят, когато има оценка, че нищо не може да се направи, за да се променят вредните заплашващи или пречещи условия на заобикалящата среда.

Проблемно и емоционално фокусиращи стратегии на копинг се използват с различна честота в зависимост от нивото на установения гняв. За субектите, които установяват относително ниски степени на гняв двете форми на копинг се появяват със сходна честота. При средни обхвати на установен гняв, проблемно фокусираните механизми са доминиращата копинг реакция. При високи нива на гняв емоционално фокусиращите форми на копинг започват да доминират, при което субектите изпитват по-висока честота на емоционално или защитно поведение (Lazarus, 1984). Проблемно-насочените стратегии за справяне са по-възможни, когато такива условия са оценени като склонни към промяна (Folkman & Lazarus, 1984; Lazarus, 2006).

*Цел на проведеното изследване* е да се установи видът на справяне с гнева при мъже в ранна и средна зряла възраст.

*Обект на изследване* са 126 лица от мъжки пол във възрастовия диапазон 18 – 40 години, подбрани по случаен признак.

*Хипотеза на изследването.* Предполага се, че мъжете в ранна и средна зряла възраст, които изпитват високи нива на гняв, използват предимно емоционално центрирани копинг стратегии, за да се справят с него.

*Методи на изследване.* В изследването се прилагат методът за измерване на гнева на McKay, Matthew & Rodgers, Peter (2000) и метод за измерване на копинг стратегиите The ways of coping. R. Lazarus, S. Folkman (1988).

## Резултати

От Таблица 1. по-долу се установява, че равнището на гняв е линейно положително значимо свързано ( $r = .267$ ,  $p < 0,01$ ) с конфрон-

тационното справяне с гнева. Такава е и взаимовръзката между равнището на гняв и стремежа към бягство ( $r = .441, p < 0,01$ ) като способ за справяне с гнева. Отрицателна линейна взаимовръзка се разкрива между равнището на гняв и планирано от личността решаване на проблема ( $r = -.179, p < 0,05$ ). От посоченото се установява, че с нарастването на равнището на гнева при изследваните лица нарастват и способностите им за конфронтационното справяне с него или бягство от същия. По същество това означава, че при неуспех в справянето с конфронтацията личността ще прибегне до бягство от гнева.

С нарастване на равнището на гняв намалява способността за планиране на действие за решаване на проблема.

**Таблица 1. Корелационен анализ между стратегии за справяне и общо равнище на гняв**  
корелации

	Равнище на гняв	Конфронтационно справяне	Дистанциране	Самоконтрол	Търсене на соц. подкрепа	Поемане на отговорност	Бягство	Планирано решаване на проблема	Положителна преценка
Равнище на гняв	1 126	,267** ,002 126	,064 ,477 126	-.167 ,062 126	-.063 ,481 126	-.012 ,895 126	,441** ,000 126	-,179* ,045 126	,103 ,251 126
Конфронтационно справяне	,267** ,002 126	1 126	,411** ,000 126	,082 ,362 126	,405** ,000 126	,372** ,000 126	,600** ,000 126	,020 ,824 126	,415** ,000 126
Дистанциране	,064 ,477 126	,411** ,000 126	1 126	,139 ,120 126	,262** ,003 126	,300** ,001 126	,425** ,000 126	-.018 ,845 126	,298** ,001 126
Самоконтрол	-.167 ,062 126	,082 ,362 126	,139 ,120 126	1 126	,322** ,000 126	,026 ,775 126	-.013 ,889 126	,621** ,000 126	,264** ,003 126
Търсене на соц. подкрепа	-.063 ,481 126	,405** ,000 126	,262** ,003 126	,322** ,000 126	1 126	,292** ,001 126	,282** ,001 126	,223* ,012 126	,323** ,000 126
Поемане на отговорност	-.012 ,895 126	,372** ,000 126	,300** ,001 126	,026 ,775 126	,292** ,001 126	1 126	,470** ,000 126	,026 ,769 126	,666** ,000 126
Бягство	,441** ,000 126	,600** ,000 126	,425** ,000 126	-.013 ,809 126	,282** ,001 126	,470** ,000 126	1 126	-.133 ,137 126	,449** ,000 126
Планирано решаване на проблема	-.179* ,045 126	,020 ,824 126	-.018 ,845 126	,621** ,000 126	,223* ,012 126	,026 ,769 126	-.133 ,137 126	1 126	,259** ,003 126
Положителна преценка	,103 ,251 126	,415** ,000 126	,298** ,001 126	,264** ,003 126	,323** ,000 126	,666** ,000 126	,449** ,000 126	,259** ,003 126	1 126

\* корелация значима на уровне 0.05 (2-сторон.)

\*\* корелация значима на уровне 0.01 (2-сторон.)

При установяване на вътрешнокорелационна зависимост по отношение на скалите от въпросника, свързан със справяне с гнева, се установяват следните значими корелационни взаимовръзки:

Конфронтационното справяне с гнева е свързано линейно положително с бягство от ситуацията ( $r = .600, p < 0,01$ ); с положителната преценка на действието и личността на другия ( $r = .415, p < 0,01$ ); с дистанцирането от ситуацията и личността на другите ( $r = .411, p < 0,01$ ); с търсене на социална подкрепа ( $r = .405, p < 0,01$ ); с поемането на отговорност ( $r = .372, p < 0,01$ ). При използването на конфронтационното справяне с гнева на личността с най-висока значимост е стратегията на бягство. При невъзможност за нейното използване се прибегва до положителна преценка, дистанциране, търсене на социална подкрепа и като краен възможен вариант – поемането на отговорност.

Дистанцирането от ситуацията и личността на другите е свързано линейно положително с бягство от ситуацията ( $r = .425, p < 0,01$ ); с поемането на отговорност ( $r = .300, p < 0,01$ ); с положителната преценка на действието и личността на другия ( $r = .298, p < 0,01$ ); с търсенето на социална подкрепа ( $r = .262, p < 0,01$ ). При използване на дистанцирането от случващото се и другите с най-висока значимост е отново бягството от ситуацията. При невъзможност за прилагането и поведението се пренасочва към поемането на отговорност, положителната преценка и накрая търсенето на социална подкрепа.

Самоконтролът е свързан линейно положително с планираното решаване на проблема ( $r = .621, p < 0,01$ ); с търсенето на социална подкрепа ( $r = .322, p < 0,01$ ); с положителната преценка ( $r = .264, p < 0,01$ ). При повишаване на самоконтрола с най-висока значимост е планираното справяне с проблема. При невъзможност за прилагането на тази стратегия се налага търсене на социална подкрепа и като следващ вариант – положителната преценка.

Търсенето на социална подкрепа е линейно положително свързано с положителната преценка ( $r = .323, p < 0,01$ ); с поемането на отговорност ( $r = .292, p < 0,01$ ); с бягството от ситуацията ( $r = .282, p < 0,01$ ); с планираното решаване на проблема ( $r = .223, p < 0,05$ ). При търсенето на социална подкрепа с най-висока значимост е положителната преценка. При невъзможност за извършване на положителна преценка поведението се пренасочва към поемане на отговорност, бягство от ситуацията и планираното решаване на проблема като краен вариант.

Поемането на отговорност е линейно положително свързано с положителната преценка ( $r = .666, p < 0,01$ ) и бягството от ситуацията ( $r = .470, p < 0,01$ ). При поемането на отговорност с най-висока

значимост е положителната преоценка. При невъзможност за осъществяването и поведението се пренасочва към бягство от ситуацията.

Бягството от ситуацията е линейно положително свързано с положителната преоценка ( $r = .449$ ,  $p < 0,01$ ). Това означава, че при прилагане на бягството от ситуацията с най-висока значимост е положителната преоценка.

Планираното решаване на проблема е линейно положително свързано с положителната преоценка ( $r = .259$ ,  $p < 0,01$ ). При планираното решаване на проблема с най-висока значимост е положителната преоценка.

## Дискусия и изводи

Повечето изследвания установяват, че индивидите, уверени в своите способности, се ангажират с проактивни и конструктивни действия и могат да се справят с различни видове предизвикателства по-добре, отколкото другите. Тези индивиди вярват в себе си и/или в своите възможности да намерят разрешение на ситуацията (напр. самооценка, самоефикасност и др.). С този конструктивен и проблемно насочен подход за справяне със ситуациите тези хора са склонни да бъдат оптимисти за бъдещето и да изпитват повече положителни емоции. Те също така са склонни да изпитват гняв предвид общото им убеждение, че човешките действия могат да повлияят на събитията и те имат право да изпитват тази емоция. Обратното – индивиди, които чувстват, че не могат да контролират ситуациите и събитията около себе си, често се сблъскват с безпомощност, липса на надежда и депресия.

Повечето автори се обединяват около тезата, че конструктивните стратегии за справяне включват проактивни, преднамерени действия, насочени към възстановяване на връзката човек – заобикаляща среда. Такива стратегии са: планирано разрешаване на проблема, самоконтрол и др. Като неконструктивни се считат конфронтационното справяне, бягството от проблемите, дистанцирането и др.

В настоящото изследване се установи, че мъжете в ранна и средна зряла възраст, които изпитват високи нива на гняв, са склонни да се справят с него предимно чрез емоционално центрирани стратегии – конфронтационно справяне и бягство. За тези хора е характерно по-рядко използването на проблемно центрирани стратегии, като самоконтрола и планираното разрешаване на проблема. В този аспект хипотезата, че хората в средна зряла възраст, които изпитват високи нива на гняв, използват предимно емоционално центрирани копинг стратегии, за да се справят с него, се потвърждава.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бабакова, Л. (2015). Стратегии за справяне с ежедневните стресови дразнителни и постигането на жизнена удовлетвореност в стара възраст. Автореферат, Пловдив.
- Елис, А. (2002). Как да овладеем своя гняв, преди той да ни овладее. С., ЛИК.
- Изард Э. Кэрролл. (1980). Эмоции человека. Изд-во Московского университета.
- Лернер, Х. (2003). Танцът на гнева. С., Жар.
- Blanchard-Fields, F. (2007). Everyday problem solving and emotion: An adult developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 16 (1), 26 – 31.
- Dittman, M. (2003). Anger across the gender divide. Researchers strive to understand how men and woman experience and express anger (Vol. 34, № 3). Достъпно на <http://www.apa.org/motivator/> дата на последно влизане: 16.09.2014.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Holoway, J. D. (2003). *Advances in anger management*, 34, № 3, Monitor staff.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing: New-York.
- Lazarus, R. & Lazarus, B. (2006). *Coping with Aging*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of Emotion. In *American Psychologist*, Vol. 46, Issue 8, pp. 819 – 834.
- Lench, H. (2004). Anger management: Type A: behavior revisited. *Texas Heart Journal*, 20, 148 – 151.
- McKay, Matthew, Ph.D. & Rogers, Peter, Ph.D. (2000). *The Anger Control Workbook*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Novaco, R. W. (1994). Anger as a risk factor for violence among the mentally disordered. En: J. Monahan & H. J. Steadman (Eds.). *Violence and mental disorder: developments in risk assessment*, 21 – 59, Chicago: University of Chicago Press.
- Scherer, K. R. (1999). Appraisal theory. En: T. Dalgleish & M. Power (Eds.) *Handbook of Cognition and Emotion*, 337 – 363. Chichester: John Wiley & Sons.



# **ВЪЗПИТАНИЕ И ТЕРАПИЯ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО В УНИВЕРСИТЕТСКАТА ПЕДАГОГИКА И ПОДГОТОВКА ЗА ПОМАГАЩИТЕ ПРОФЕСИИ**

*Нели И. Бояджиева*

***Резюме:** Движението за образование и възпитание чрез изкуството възниква в последното десетилетие на XIX век и се развива интензивно през първите десетилетия на XX век. Възниква научен интерес към изкуството като средство за възпитание в училището и като терапия в клиничната практика. През втората половина на века арттерапията навлиза в образователната система и социалната помощ. В доклада се прави преглед на актуални публикации и варианти на обучение чрез изкуството в съвременната университетска педагогика и развитие на арттерапевтични методи в нея. Основен предмет е проследяване на артпедагогиката в подготовката на специалисти във ВУ и в помагащите професии в научни изследвания и практика на обучение през последното десетилетие.*

***Ключови думи:** артпедагогика, арттерапия, възпитание чрез изкуството, помагащи професии, социалнопедагогическа работа, университетска педагогика*

## **EDUCATING AND THERAPY THROUGH ART IN THE UNIVERSITY PEDAGOGY AND IN THE PREPARING FOR HELPING PROFESSION IN BULGARIA**

*Nely I. Boiadjieva*

***Abstract:** The theory and practice of implementation of the art and the education through art begins at the end of the 19-th and the first decades of the 20-th century. At the same time starts the scientific interest towards art as tool of therapy in the clinical practice and social treatment. The second half of the century the art-therapy theory and practice turns into central part of the educational system and social help and care. Today most of the developed countries have own professional organizations and models for applying art-therapy methods in work with different groups of clients in social and pedagogical sphere. It is similar in Bulgarian situation and this paper is a short critical survey of this process*

*nowadays in the last decades in scientific research and university practice of education.*

**Keywords:** *art-pedagogy, art-therapy, education through art, helping professions, social and pedagogic work, university pedagogy*

## **Увод**

Възпитанието и образоването чрез изкуството е утвърден подход в педагогиката от началото на миналия век. Днес той се прилага от най-ранна възраст и във всички степени и етапи на образованието – от детската градина до университета и в образованието за възрастни. Подготовката на специалисти в педагогическите специалности и за помагащите професии в социалната сфера неотменно включва и този подход, при който се прилага методът на изкуствата. Целта на изследването е да се направи преглед на съществуващите актуални тенденции на възпитание и терапия чрез изкуство в университетската педагогика и приложението на арттерапевтични методи в нея през последните десетилетия у нас.

## **Развитие на идеята за възпитание чрез изкуството в педагогиката у нас**

Движението за образование и възпитание чрез изкуството възниква в последното десетилетие на XIX век и се развива интензивно през първите десетилетия на XX век, като прераства в движение за художествено възпитание и образование, насочено към обновяване на училищната практика. То е едно от най-мощните направления на педагогическото реформаторство, обединяващо в себе си няколко основни педагогически принципа – за творчество, свобода и игра във възпитанието. Изкуството и художествените дейности са обединяващи в своята цялостност по отношение на трите посочени принципа, набелязани в „Писма за естетическо възпитание“ на Й. Шилер столетие по-рано, в края на XVIII век. Бурното развитие на педагогическото реформаторство на базата на естетичния принцип в педагогиката се разгръща в полето на училищната практика в опитните училища на Германия, новото училище на Франция, прогресивистката педагогика в Англия, прагматистката ориентация в САЩ и др.

България не изостава от този процес и развива свой вариант на „дидактическо художество“, който е подложен на яростни критики от офи-

циозната педагогика. Въпреки всичко той се е наложил и е придобил известност чрез съчиненията на десетки учители художници, публикуващи на страниците на сп. „Училищна практика“ от 1906 до 1912 г. Най-ярък и самобитен представител сред тях е Виолино Примо, от чиято първа книга „В зората на Освобождението“ измина вече век. Научната мисъл се отнася с известна дистанция към развихрилото се самодейно учителско движение за обновяване на преподаването и оплодотворяване на педагогиката от изкуството. То е критикувано от различни позиции, като се започне от привържениците на хербартианството и се стигне до марксистката критика в лицето на Т. Павлов, Т. Самодумов, Бр. Илиев и др. Те не приемат идеите на „дидактическото изкуство“ още със самото му появяване и го определят като педагогическо „декадентство“, „романтизъм“, „импресионизъм“, „анархизъм“ и пр.

Възможностите на изкуството като средство за възпитание и образование са предмет на по-обективна научна оценка в началото и първите десетилетия на миналия век (Герасков, М., 1908; Герасков, М., 1935). Проф. М. Герасков е най-умерен при оценката и приема възможностите на дидактическото изкуство за началния етап на обучение, но се отнася скептично към претенциите на привържениците му, че може да се приложи във всички етапи на образование, а дори и в университета. През втората половина на ХХ век проф. Ж. Атанасов (Атанасов, Ж., 1968) отделя специално внимание на дидактическото изкуство сред буржоазните направления на педагогиката, солидаризирайки като цяло с оценката на Герасков, но детайлизира анализа на постиженията и слабостите на движението.

В началото на деветдесетте години „дидактическото изкуство“ се разглежда частично в прегледа на т.нар. реформаторска педагогика (Бижков, Г., 1994) като един от нетрадиционните педагогически подходи (Цветанова-Чурукова, Л., 1994). Целенасочено проследих развитието на идеята за възпитание и образование чрез изкуството, породила и цялостното движение „дидактическо изкуство“, в книгата си „Възпитание чрез изкуството“ (Бояджиева, Н., 1994). В нея описах и анализирах идеята за образование и възпитание чрез изкуството от зараждането ѝ още в Античността във възгледите на предтечите ѝ, през вековете до възникването на „дидактическо изкуство“, но и като „художествена дидактика“ във възгледите на художниците – творци, учители и популяризатори на изкуството.

През последните десетилетия на ХХ век в рамките на Всенародното движение за естетическо възпитание, разгърнато в изпълнение

на приетата през 1975 г. Програма, се осъществява най-цялостното и системно навлизане на изкуството като принцип и средство за възпитание и образование на народа не само в училището и университета, но и в трудовите колективи в предприятията, в социалната сфера и т.н. Този процес е силно политически обвързан и контролиран, на изкуството се гледа преди всичко като на интегрално средство за всеобщото развитие на личността, а популяризирането му е с идеологическа насоченост и класово-партийна целесъобразност. Разработват се отделни направления за възпитание чрез изкуствата – чрез киното, театъра, литературата, изобразителното изкуство, музиката, в т.ч. средствата за масова информация и др. В този период се създава се работи институт по култура към КК и БАН, чиято основна задача е научно осигуряване на процеса на масовото естетическо възпитание на народа.

### **Възпитанието чрез изкуството в българското университетско образование**

Изучаването на проблема за възпитанието чрез изкуството се включва като неотменима част от образователното съдържание за бъдещите педагози от 70-те години на миналия век. В учебните планове на университетите, подготвящи специалисти в различни професионални направления в хуманитарните специалности, се включват дисциплини, теми и модули, свързани с идеите на движението за естетическо възпитание и образование. Това се отнася с особена сила за тези от тях, които подготвят студенти в педагогическите науки, от които се очаква не само да бъдат учители, но и ръководители, експерти и организатори на процеса на комунистическо възпитание. В подготовката на студентите от специалността „Педагогика“ в СУ „Св. Климент Охридски“ още в края на 60-те години започва да се изучава самостоятелен специализиращ курс „Изкуство и възпитание“ (Атанасов, Ж., 1968), както и курсове по детска литература. През втората половина на 70-те години в СУ и в новооткрития филиал в Благоевград се изучава „Теория и история на естетическото възпитание“ като основна студентите по начална и предучилищна педагогика. През 80-те години се включва и „Методика на художественотворческата дейност“, „Теория и методика на културно-масовата работа“ и в новооткритите специалности „Педагогика и психология на пионерската и комсомолската работа (1985 – 1990). Те се отнасят не само за училищното и формалното образование, но и за извънкласните и извънучилищните

дейности, организацията и управлението на културното участие на подрастващите и трудещите се в неформалното образование, в свободното време като елемент от идеологическата и възпитателната дейност на ДПО, ДКМС и БКП. Във Всенародната програма за естетическо възпитание има раздел за естетическото възпитание във ВУЗ.

В този период се публикуват десетки книги, монографии, учебници, пропагандни и помощни материали за осигуряване на процеса и изграждане на естетическата култура на всички социални, възрастови и професионални категории. Студентите са една от специалните целеви групи като цяло. Бъдещите учители са на преден план и като обекти и реални субекти в разширяването на този процес в бъдеще. Университетските преподаватели и академичните дейци изнасят курсове от лекции, защитават кандидатски и докторски дисертации и издават монографични трудове с фундаментален характер, насочени към изкуството и неговите възпитателни функции, от позициите на различни научни области: педагогика (Ж. Атанасов, Л. Димитров), естетика (И. Паси, Ив. Славов), социология (И. Стефанов, Кр. Горанов), културология (Ел. Михайловска, Ив. Джаджев), етика, изкуствознание, музикознание и др. Много висококвалифицирани академични специалисти разработват в институти на БАН дисертации и преподават във ВУ. По-късно, в края на 90-те години, започват да се създават и нови специалности, като културология, социална педагогика, социално дело, в които започва да се изучава терапия чрез изкуство.

Приложението на изкуството в социалната терапевтична и педагогическа практика започва да се разгръща по нов начин през последните десетилетия на ХХ век, а особено интензивно от 90-те години. Още в средата на 60-те години се изследва изобразителното творчество на психично болните (Маринов, А., 1965; Маринов, Ал. 2000; Маринов, Ал., 2002). Изкуството се прилага като терапевтично средство в практиката на психиатричните клиники и лечението на психическите заболявания и у нас в унисон с общата европейска и световна тенденция.

През последното десетилетие на ХХ век и първото на ХХІ век изучаването на изкуството не само като средство за социализация и възпитание, но и за помощ, лечение и профилактика и в социалнопедагогическата сфера става актуално. В края на този период през последните няколко години се появиха и първите системни курсове по арттерапия и отделни четения относно възможностите за приложение на изкуството не само в процеса на възпитанието и заниманията на децата в детската градина и в училище, но и в социалните домове и

институции, в извънучилищните дейности и неформалното образование, в сферата на любимите занимания и като елемент на социокултурната анимация на свободното време.

Изкуството се разглежда като неотменимо средство за възпитание не само в типичните за присъствието му в училище предмети от художествено-естетическия цикъл, но и като елемент от дидактическите технологии по всички останали предмети и във всички културно-образователни области на средното образование и особено в началния етап, както и в предучилищното възпитание. Интензивното му навлизане във висшето образование е провокирано от необходимостта учителите да бъдат подготвени за използването на изкуството в учебно-възпитателния процес. Разширяването на продължаващото образование и необходимостта от нови подходи в обучението на възрастните, в т.ч. и на старите хора, е следващата предпоставка за по-разширеното включване на изкуството не само като средство за възпитание, но и като възможност за преоценка, осмисляне и овладяване на жизнени стратегии, по-успешна социална адаптация и подпомагане при решаване на екзистенциални проблеми, подобряване на комуникацията и активността в свободното време на възрастните и старите хора.

### **Арттерапия за помагащите професии в новите университетски специалности**

Арттерапия се изучава вече в повечето университети и някои институции във връзка с повишаването на квалификацията на работещите в социалната и в педагогическата сфера. Водещ в това отношение е СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНПП, катедрите „Социална педагогика“, „Специална педагогика“, „Педагогика на изкуството“. В учебните планове в специалности в двете ОКС – „бакалавър“ и „магистър“, са включени като задължителни избираеми дисциплини „Арттерапия в социалната работа“, „Арт-терапевтични техники в консултирането“, „Арттерапевтични техники за работа със семейството“, „Арттерапия при деца с комуникативни нарушения“, „Фамилна драматерапия“, „Фамилна социо-културна анимация“, „Семейна психодрама и драматерапия“, „Социално-терапевтичен театър“, „Музикотерапия“, „Куклотерапия“, „Приказкотерапия“, „Синематология“, „Кино и възпитание“, „Библиотерапия“ и др.

Арттерапевтичният метод се разглежда като елемент от теорията и методиката на възпитанието и художественото образование, на социално-педагогическата работа и възпитание, на консултирането и

съветването в процеса на оказване на помощ на различни социално-възрастови, професионални и групи в риск. В рамките на университетски обмен и мобилност в СУ „Св. Климент Охридски“ се осъществява обучение по арттерапия с университета в Гент – КАТО, в Белгия. Българските студенти по специална и социална педагогика практикуват в специален център в Кортрейк, а белгийски студенти посещават групови и индивидуални занятия по арттерапия в СУ. Подобен обмен има вече и с други университети в Испания, Германия, Чехия и др. в рамките на европейската мобилност.

В НБУ има също отделна програма по арттерапия за деца с комуникативни нарушения и по артистични психо-социални практики. В почти всички университети по педагогика на изкуствата се предлагат отделни курсове, четения или теми за терапията чрез изкуството като избираеми дисциплини в ОКС „бакалавър“ или „магистър“ – в ПУ, АМТИИ – Пловдив, ШУ, ЮЗУ, ВТУ и др. В Академиите по изкуства арттерапията също навлиза все по-активно, като например АМТИИ – Пловдив; в НХА от няколко години има магистърска програма по арттерапия, а в МА – по музикотерапия. НХА подготвя вече и студенти по арттерапия в третата ОНС – „доктор“, в област на науките „Изкуствознание“.

В обучението на специалисти от помагащите професии арттерапия се изучава освен в СУ – ФНПП, и във ФФ, в педагогическите факултети на ПУ, ТрУ, ВТУ, РУ, ШУ, ЮЗУ, У-т „Проф. д-р Ас. Златаров“ и др. Все още е в процес представянето на теорията и методиката на терапията и заниманията с изкуство за нуждите на социалната работа, психологическата и педагогическата помощ. Не може да се каже, че съществува и много богат оригинален опит за това у нас, а по-скоро се популяризират и прилагат утвърдени в чуждестранния опит практики. В повечето случаи се използват известни подходи за работа с определен контингент лица. Малко са и университетските учебници и помагала по арттерапия, но се превеждат и използват все повече чужди практически ръководства.

Развиват се направленията на арттерапия чрез изобразителни и визуално-пластични изкуства, музика, драма и кукли, кино, приказки, басни и притчи и др. Разработват се различни комбинирани и комплексни форми на творческа, ритуална и занимателна терапия с художествени дейности и любителски занимания с приложно изкуство. Предстои по-цялостно теоретическо обосноваване и методическо разработване на арттерапевтичните техники и подходи в образоването и социално педагогическата помощ, в т.ч. за училището, семейството и свободното време. Много от публикациите на водещите титуляри на отделните курсове

се издават с цел подпомагане на учебния процес като учебно-помощна литература. Няма все още авторски самостоятелни методически ръководства по арттерапия за помагащите специалисти у нас.

Съдържанието на обучението във връзка с прилагането на арттерапевтични подходи в подготовката за помагащите професии е насочено към запознаване с мястото и ролята на изкуството във възпитанието и терапията. Разглеждат се неговите функции и се набляга основно на комуникативната, проективната, ценностно-ориентационната, катарзисната, сугестивната, физическата и психо-физиологичната, сублимационната, преобразуващата и рекреативната. Възпитателната и социализиращата функция в единство с познавателната и продуктивната се съотнасят с възможностите за осъществяване и на терапевтично взаимодействие.

От формите за работа в процеса на обучението се предлагат в комбинация лекционна като основна форма за запознаване с предисторията, историята и актуалното развитие на арттерапията. Те се съчетават със самостоятелна работа по подготовка на собствено портфолио на конкретен вид арттерапевтична работа, направление или техника. Основната форма на обучение е групова, в рамките на която се развиват комплекс от основни техники, приложими в социалната и педагогическата работа. Правят се демонстрации, ролеви игри, разглеждат се продукти от работата с клиенти и супервизия на случаи и практически казуси чрез използване на арттехники. Набляга се еднакво на активна и перцептивна форми на арттерапия и най-вече на комбинирания вариант. Студентите могат да направят своята терапия в рамките на самия процес на обучение, което повишава силно тяхната мотивация за включване и активизира процеса на ученето им.

Арттерапевтичната работа е включена и в практическото обучение на студентите от помагащите професии, които имат възможност да посещават различни центрове за работа с деца и възрастни, където се прилага изкуството в специално оборудвани ателиета, студиа и работилници. Там не само наблюдават индивидуални и групови занимания, но и сами могат да работят в рамките на текущата и преддипломната практика при държавния си педагогически стаж. Студентите имат възможност да проучват проблемите и възможностите за арттерапевтична работа в самостоятелни курсови работи, в екипни курсови и дипломни проекти и в съвместни изследвания със своите научни ръководители. Тематиката и направленията на проучване дават възможност на всеки да избере проблем, в който има възможност за запознаване с чуждестранен опит, за обобщение на добри практики, за критично-аналитичен



прочит и коментар на нови подходи, както и за самостоятелно опитно изпробване на възможностите за арттерапевтична работа на терен.

Арттерапевтичните практики в процеса на обучението дават възможност за придобиване и на личен опит, за изпробване на различни роли – на клиент, консултант и терапевт, които в своето единство оформят облика на специалиста в помагащите професии. Студентите допълват и обогатяват общотеоретичната и методическата си подготовка. Арттерапевтичните практики дават възможност за интензивно междуличностно общуване, взаимно опознаване, сближаване и ентузиазиране на студентите за по-самостоятелна работа и по-нататъшна професионализация. Те помагат за изграждане не само на базисните за помагащите професии умения за общуване, сближаване, опознаване и подпомагане, но и за оформяне на професионално-личностните качества. Много студенти откриват своето поле за бъдеща работа и успяват да изградят основни ориентири в бъдещата си кариера и образование.

### **Обобщения и изводи**

Научните изследвания в областта на артпедагогиката и арттерапията в университетската педагогика са неотменима част и нов етап от нейното развитие у нас през първото десетилетие на ХХІ в., който се отразява в учебното съдържание, методиката и практиката на преподаване. В повечето университети вече работят и се подготвят специалисти в отделни полета на артпедагогиката и терапията чрез изкуство в катедри по изкуства или педагогика, но все още няма самостоятелни научни звена в тази област.

Разработват се и дисертации в областта на артпедагогиката и арттерапията в различни области на висшето образование – изкуствознание, педагогика на изкуството, социална педагогика, методика на обучение по изкуство. Разработват се и теми, свързани с приложението на изкуствата в терапевтичния процес и консултирането.

В практиката на помагащия процес се разгръщат различни варианти на приложение на арттерапията в школи, ателиета, приюти, центрове, кабинети и домове като систематична работа с деца, юноши и млади хора, които се нуждаят от подкрепа. Тези форми се развиват независимо от участието на университетите като основни центрове за подготовка на специалисти в областта на терапията чрез изкуство. Във ВУ има опити за включване на арттерапията в учебната практика на студентите. В дейността на професионалните и неправителствени-

те организации по-често се предлагат варианти и форми за обучение и групи за личен опит срещу заплащане.

Развиват се различни направления на възпитание и терапия чрез изкуство в университетската педагогика и социалната практика – чрез визуално-пластични изобразителни изкуства, драма, музика, танц, поезия, приказки, басни, притчи, фотография, кино и различни комбинирани форми на терапия чрез творчество.

Налице са и ориентирани към практиката разработки за приложението на арттерапията в консултирането и съветването, в образованието и обучението и като средство за профилактика в широката социална и педагогическа сфера. Има конкретни резултати и доказателства за ефективността от приложението на изкуствотерапията при лица и деца с емоционални и поведенчески проблеми – повишена агресивност, проблеми и затруднения в говорното, телесното и интелектуалното развитие и комуникацията, при социализация на социално занемарени и отглеждани в институции деца, в социални домове и възпитателни училища – интернати, малолетни и непълнолетни правонарушители, деца и възрастни с девиантно поведение, когнитивни нарушения и дегенеративни проблеми, във фамилната социална работа и семейната психотерапия и др.

Съществуват реални опити за приложението на изкуствата и в клиничната и терапевтичната работа освен в психиатричните отделения, и при пациенти с различни заболявания, особено при деца с онкологични заболявания, в клиники за лечение и рехабилитация, психодиспансери, санаториуми и болнични заведения от различен тип. Богатият опит, натрупан в типичното поле на лечението чрез изкуство, вече се включва и в подготовката на специалисти в помагащите професии не само в медицинската сфера.

Обучение на артпедагози и терапевти за работа в социалната и педагогическата работа е факт вече в много от ВУ у нас в двете образователно-квалификационни („бакалавър“ и „магистър“) и в образователно-научната степен „доктор“, както и във формите за следдипломна квалификация. Предстои теоретическото обосноваване и диференциране на артподходите в образованието и социално-педагогическата помощ и системното им включване в подготовката на специалистите в социалната сфера у нас.

**ЛИТЕРАТУРА**

- Атанасов, Ж. Изкуство и възпитание, С., 1968.
- Атанасов, Ж. История на естетическото възпитание, С., 1972.
- Атанасов, Ж. Основи на естетическото възпитание, С., 1975.
- Бижков, Г. Реформаторска педагогика, С., 1994; 2001.
- Бояджиева, Н., Ю. Максимова. Анализ на ефективността на арттерапевтичната социално-педагогическа работа при болни с болестта на Алцхаймер. – В: Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник, С., 2009, 211 – 226.
- Бояджиева, Н. Арт-терапията в научните изследвания и университетското образование за помагащите професии, сп. „Съвременна хуманитаристика“, БСУ, 2/2010.
- Бояджиева, Н. Арт-терапия в социално-педагогическа практика и консултирование. – В: Терапия изкуством. Под научной редакцией В. Н. Никитина, Н. Бояджиевой, Л. Д. Лебедевой, И. В. Вачкова, С., 2012, 156 – 172.
- Бояджиева, Н. Арттерапията и консултирането в обучението за помагащите професии, Шести национален конгрес по психология, С., 2011.
- Бояджиева, Н. Възпитание чрез изкуството, С., 1994.
- Бояджиева, Н. Педагогическа ентелехия. *Artes Liberales*, С., 2011.
- Бояджиева, Н. Развитие на арттерапията в социално-педагогическата сфера. – В: Иновации в образованието, Ш., 2010.
- Бояджиева, Н. Развитие на идеята за възпитание и терапия чрез изкуството в университетската педагогика, ГСУ „Св. Климент Охридски“. Т. 105, 2013.
- Бояджиева, Н., М. Пиронкова (съст.). Социална педагогика. История. Теория. Практика. С., 2007.
- Герасков, М. Детето и изкуството, С., 1908.
- Герасков, М. Основи на дидактиката, С., 1935.
- Иванова, А., Бояджиева, Н. Арттерапевтични подходи и техники в образованието, – В: Хуманизъм и прагматизъм в образованието на 21. век, В., 2001.
- Маринов, Ал. Детски рисунки и модерно изкуство, С., 2002.
- Маринов, Ал. Лудост и рисуване, С., 2000.
- Попов, Т. Терапия и профилактика чрез изкуство, С., 2004.
- Терапия изкуством. Под научной редакцией В. Никитина, Н. Бояджиевой, Л. Лебедевой, И. Вачкова, С., 2012.
- Университетското образование по социална работа в България в контекста на европейските стандарти. Сборник доклади, Бургас, 2006.
- Цветанова-Чурукова, Л., Нетрадиционни педагогически подходи, С., 1994.
- Цветанова-Чурукова, Л., В. Стойнева, Психотерапевтични взаимодействия в обучението, Бл., 1995.

Шилер, Й. Фр. Естетика. С., 1981.

Boiadjieva, N., A. Ivanova, Art Therapeutic Practices with Orphan Children in Bulgaria, In – The Educational Heritage and Dialogue in The European Pedagogical Space, Blagoevgrad, 2004, 169 – 175.

Boiadjieva, N., Art-Therapy in the Scientific Researches And University Education in Bulgaria, In – 6. International Art-Therapy Congress, Bildiri ozetlery congress. 5 – 6 June 2015, Ataturk University, Erzurum, 60 – 61.

## ОСНОВНИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД СИСТЕМАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО ФАКТОР ЗА СОЦИАЛНО-ИКОНОМИЧЕСКО РАЗВИТИЕ

*Людмила П. Векова*

**Резюме:** Статията акцентира върху нарастващото значение на образователната система като фактор за формирането на по-високо качество на човешкия капитал, за постигането на стабилен икономически растеж и социална сигурност. Анализирани са процеси и явления, които могат да се дефинират като сериозни предизвикателства за нейното успешно функциониране – демографската ситуация и очакваните демографски тенденции, състоянието на работната сила като качествени характеристики и развитието на пазара на труда. Дефинирани са и основни акценти на политиката и мерките за развитието на системата на образованието, за да могат да бъдат преодолените негативните ефекти и да се отговори на нарастващите социално-икономически изисквания към образованието в България.

**Ключови думи:** система на образование, демографска ситуация, образователна структура, работна сила, пазар на труда

## THE MAIN CHALLENGES FACING THE EDUCATION SYSTEM AS A FACTOR OF THE SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT

*Lyudmila P. Vekova*

**Abstract:** The article focuses on the growing importance of education, as a factor in the formation of high-quality human capital, as well as in the achievement of stable economic growth and social security. Processes and phenomenon are analyzed and they can be defined as a serious challenge for the successful functioning of the education system – like the demographic situation, the expected demographic tendencies, and the quality characteristics of the labor market. The main highlights of the policies and measures for the development of the education system are defined, in accordance to overcome the negative effects and to meet the growing socio-economic requirements for the education in Bulgaria.

**Keywords:** *system of education, demographic situation, structure of education, work force, labor market*

Анализът на основните фактори за позитивното икономическо и социално развитие на водещите икономики в света извежда водещата роля на образованието и на образователната структура на работната сила. Сериозният икономически ръст, както и стабилното икономическо развитие на страните с водещи позиции, показват все по-тясна връзка и зависимост между темповете на икономическо развитие и качеството на работната сила като образователно равнище и професионална подготовка.

Образованието има водещо значение за формирането на човешкия капитал, посредством който по нов начин се реализира потенциалът на производствения фактор труд в съвременната икономика. Акцентът се поставя върху подобряване на придобитите знания, умения и компетенции, които, съчетани с професионален и социален опит, оформят високо качество на работната сила. Колкото по-развита и ефективно функционираща е образователната система и по-широк е достъпът до образование и професионална подготовка, което предпоставя и по-високо качество на работната сила, толкова по-големи са възможностите на икономически активното население за реализация на пазара на труда и за ефективност на трудовата дейност. В този аспект нарастването на икономическата активност на населението е в пряка зависимост от придобитите знания и компетенции, за което определящо е значението на образователната система.

За да бъдат дефинирани главните насоки на политиката и мерките за развитието на образователната система като фактор за развитие на националните икономики, необходима е сериозна оценка на комплекса от фактори – демографски, икономически, социални, които оказват влияние върху нейното функциониране.

На първо място и с пряко въздействие върху състоянието и развитието на образователната система са демографските фактори.

Анализът на динамиката в демографските процеси и развитието на основните демографски показатели показва сериозни рискове за развитието на образованието в България. В резултат на изключително негативните демографски процеси и движението на основните демографски показатели се отбелязват както количествени спадове, така и качествени диспропорции и деформации. Изключително тревожни са както актуалното състояние на демографските характеристики на населението, така и в още по-голяма степен очакваните бъдещи тенденции и процеси.

Кои са показателите и процесите, чието въздействие може да се определи като изключително тревожно и с негативно влияние върху образователната система?

Динамиката на населението на България се обуславя от трайното присъствие на следните негативни тенденции:

- постоянен отрицателен естествен прираст на населението, дължащ се на:
  - ниска раждаемост и
  - висока смъртност;
- незатихваща отрицателна нетна миграция.

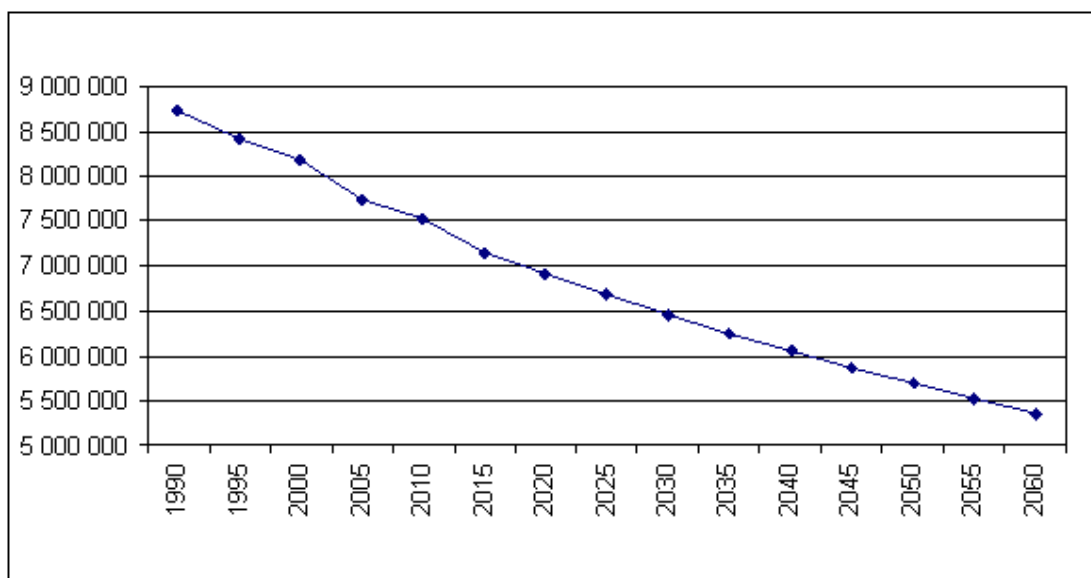
Ниското ниво на раждаемост и високата смъртност обуславят отрицателния естествен прираст на населението през последния десетгодишен период. Като резултат се отчита изключително висок темп на намаляване на българското население след 1990 г. Негативните демографски тенденции в последните 25 години доведоха до съществено намаляване на българското население. През периода 1990 – 2010 г. населението на страната е намаляло с 1184 хил. (средногодишно намаление с 0,73%), а за последните 10 години – с 635,9 хил. (или средногодишен темп на намаление 0,8%). За времето от 2010 до 2012 г. населението намалява с още 220,3 хил. (спад от 2,9% за периода). Ефектът от общото намаляване на населението се засилва от резкия спад в числеността на групите, които формират броя на икономически активното население – групите на населението в подтрудолюбна и трудолюбна възраст. През периода 2001 – 2010 г. се наблюдава абсолютно намаление на броя и на трите възрастови групи – население в подтрудолюбна възраст (до 15 години), в трудолюбна възраст (15 – 64 години) и в надтрудолюбна възраст (над 65 години). Тревножно е, че най-бърз е спадът на контингента на най-младите – до 14 години, чийто брой намалява средногодишно с 1,5%. В резултат настъпва слаба, но негативна промяна в структурата на населението – намалява относително делът на населението в подтрудолюбна възраст (с 1,2 процентни пункта за разглеждания период до 13,8%) за сметка на покачване дела на населението в трудолюбна и надтрудолюбна възраст – съответно с 0,4 и 0,8 процентни пункта.

Понастоящем демографската ситуация в България може да се определи като критична поради едновременното въздействие на редица негативни процеси: постоянно намаляваща раждаемост; висока смъртност, особено сред групите на икономически активното население;

силна емиграционна вълна, обхващаща основно населението в активна възраст; интензивно застаряване на населението. **Налице е и устойчива тенденция на влошаване на демографските характеристики и засилване на негативните ефекти, което се проявява в:**

- нарушен баланс в размера и пропорциите на различните поколения;
- засилващ се спад в броя и относителния дял на младите генерации и невъзможност дори за частично заместване на поколенията – от 16,7% (2001) до 14,1% (2011);
- интензивен и задълбочаващ се процес на стареене на българското население.

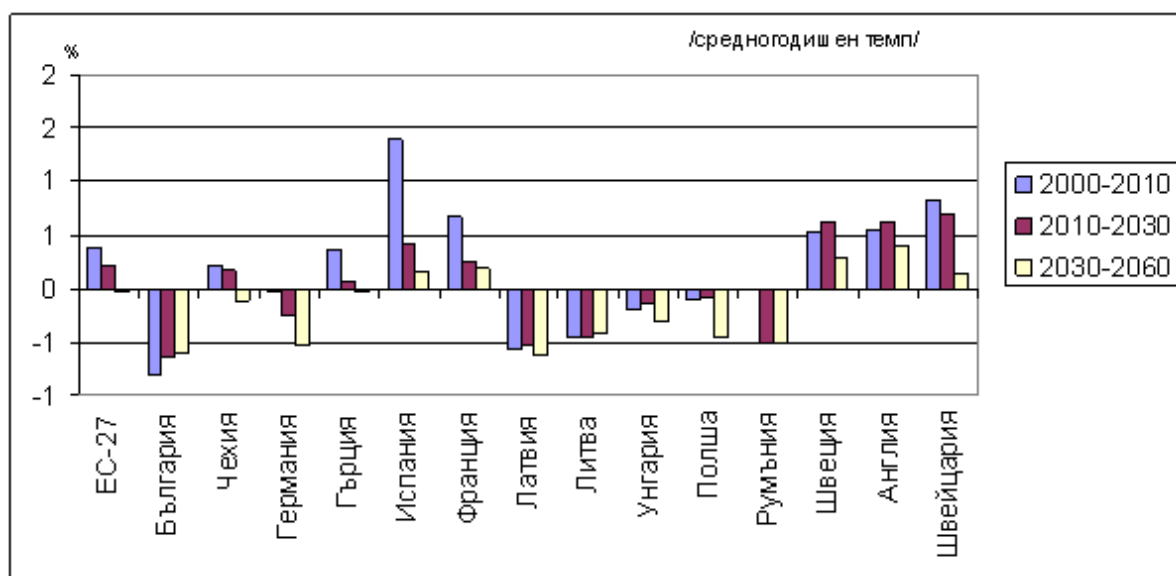
Прогнозите за развитието на населението показват, че негативната тенденция в динамиката на населението ще продължи и в бъдеще и неговият брой ще намалява през следващите 50 години с темп между 0,52 и 0,75% средногодишно. Очакванията са към 2060 г. населението на България да бъде между 5,1 и 5,8 млн.



**Фиг. 1. Население на България (източник: Евростат)**

Заедно с Литва и Латвия България е една от европейските страни с най-бързо намаление на населението. В Европа (освен нашата страна) с отрицателен естествен прираст на населението са Латвия, Румъния, Германия, Унгария, Португалия и др. Останалите страни имат положителен естествен прираст, като най-висок е в Ирландия – 10.4%. В резултат на настъпилите демографски промени според оценка на Световната банка България губи от 4,5 до 7% от БВП.





**Фиг. 2. Динамика на населението на страни от ЕС 2000 – 2060 г.**  
(източник: Евростат)

Налице е трайна тенденция за намаляване на раждаемостта на населението, като нейният акумулиращ ефект се проявява в постоянния спад на броя на обучаващите се във всички образователни степени. Първоначалният ефект, проявяващ се в рязкото намаление на броя на започващите образование – записани в първи клас, продължава в намаление на завършващите основно и средно образование, и в последните години рефлектира и върху спада в броя на обучаващите се в системата на висшето образование. След основното и средното образование ефектите на ниската раждаемост вече се проявяват и във висшето образование, след което идва редът на пазара на труда. Намаляващият брой студенти във ВУЗ през последните няколко години е резултат основно на негативните ефекти на ниската раждаемост през периода 1994 – 1997 г., в които се отбелязва почти 45 – 50% спад на живородените деца в сравнение с 1990 г.

Като се отчита времевият лаг, с който се проявява отражението на демографските и икономическите процеси върху броя и характеристиките на обучаващите се, може да се очаква, че негативните процеси ще се засилят, което в още по-голяма степен ще рефлектира и ще създаде затруднения във функционирането на образователната система. В настоящата ситуация намаляването на населението не оказва сериозен натиск върху пазара на труда, но очакваният значителен спад в бъдеще неминуемо ще рефлектира върху задово-

ляването на потребностите на икономиката от кадри. Това дава основание за изводите, че:

- **демографската криза, количествените и качествените промени в броя, състава и структурата на населението оказват негативно въздействие върху състоянието и развитието на образователната система;**
- **демографската прогноза и очакваното изменение в демографските процеси е реална заплаха за образователната система в България и крие сериозен риск за всички образователни степени.**

Преодоляването на негативното влияние на демографските процеси, които се отразяват пряко върху количествените характеристики на работната сила, може да бъде осъществено само чрез подобряване на качеството на човешките ресурси, за което определяща роля играе образователната система. Намалването на икономически активното население ограничава възможностите за по-сериозен икономически ръст, като това може да бъде компенсирано само чрез повишаване на тяхната производителност на базата на по-добрата им подготовка и по-високото ниво на притежаваните компетенции на участниците на трудовия пазар – както настоящи, така и бъдещи. Единствената алтернатива за компенсиране на недостига от кадри е подобряване на техните качествени характеристики чрез по-високо образователно равнище и професионална квалификация. В този аспект от системата на образованието се очаква да организира обучение, което да отговори на потребностите на икономиката на знанието и информационното общество. При условията, при които функционира и се променя съвременният пазар на труда – на високи изисквания по отношение на търсенето на работната сила и на засилваща се конкуренция при предлагането, образователното равнище и професионалната квалификация, степента на притежаваните ключови знания и умения стават определящи за качеството на човешкия фактор.

Успоредно с негативните резултати и очаквания от демографските процеси се наблюдават и сериозни деформации в качеството на възпроизводството на работната сила. Сериозен проблем от позициите на бъдещето на образователната система и на пазара на труда е значително по-бързото възпроизводство на ромското население – по експертни данни на 100 живородени деца 70 са от тази общност. Последното преброяване на населението показва, че делът на тази етническа група през последните 20 години нараства с 1,2 процентни пункта до 4,9%. Тези факти ще се отразяват негативно върху качеството и

възможностите на работната сила и са сериозно предизвикателство пред образователната система.

Към факторите с определящо влияние върху развитието на образователната система се отнася и състоянието на пазара на труда в аспекта на неговите качествени характеристики като образователно равнище. Връзката и зависимостта между системата на образованието и пазара на труда е двустранна, което предполага разглеждането и на двата аспекта.

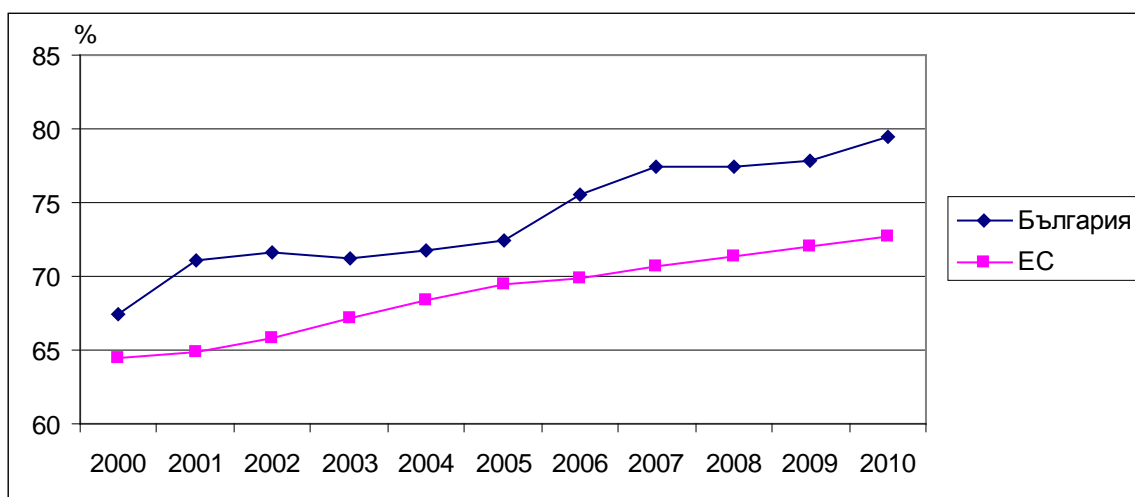
Описанието на пазара на труда чрез проследяване на динамиката и равнищата на основните индикатори за икономическа активност, заетост и безработица, доходи от труд, както и съпоставката с динамиката на пазара на труда в сравнителен план: (България – Европейски съюз) дават основание за следните изводи:

През последните двадесет и пет години се наблюдава тенденция на подобряване на образователната структура на българското население. Делът на завършилите висше и средно образование се покачва от 44,9 на сто през 1992 г. на 52 на сто през 2001 г. и през 2010 г. достига до 63 на сто от българското население на възраст над 7 години. При ясно изразена тенденция за ежегодно намаляване на броя на лицата с по-ниска степен на завършено образование (основно, начално и по-ниско) и слабо увеличаване на броя на лицата със завършено средно и висше образование образователната структура на работната сила в България може да се определи като относително добра. За периода 2007 – 2012 г. работната сила с основно, начално и по-ниско образование постепенно намалява, като през 2007 г. тези лица съставляват 16,1% от общата работна сила, а през 2012 г. техният относителен брой възлиза на 13,1%. Въпреки че относителният дял на лицата със средно образование доминира (около 60% от работната сила в периода 2007 – 2012 г.), след 2007 г. се наблюдава по-висок темп на нарастване на лицата с висше образование на годишна основа спрямо тези със средно образование, които отбелязват спад.

По данни на Евростат 79,4% от българите между 25- и 64-годишна възраст имат завършено най-малко средно образование през 2010 г., което изпреварва средния дял за ЕС с 6,7 процентни пункта (Фиг. 4). Същата тенденция се наблюдава и при разглеждането на съвкупността на населението между 20 и 24 години, завършили най-малко средно образование (84,4%), т.е. преобладаващата част от младото поколение в България има по-добро базисно образование, отколкото в ЕС като цяло.



**Фиг. 3. Работна сила (15 – 64 години) по завършено образование в България (хил. души) (източник: Евростат)**



**Фиг. 4. Население между 25 и 64 г., имащо завършено най-малко средно образование (източник: Евростат)**

По отношение на дела на заетите лица със завършено висше образование през периода 2007 – 2012 г. е налице тенденция на повишение на дела им – от 25,4% през 2007 г. до 28,5% през 2012 г., но се отбелязва изоставане от европейските показатели (ръст от 26,1% през 2007 г. до 30,1% през 2012 г.). При наблюдаване на темповете на прираст на заетите от тази образователна група обаче се очертава запазването на положителните растежи от средно 3% за страните от ЕС28 в периода 2008 – 2012 г., докато в България темпът на растеж е 0,3% за същия период при отчетлив спад от –3,1% през 2010 г. Това е и при-

чината делът на висшистите в България постепенно да изостава от средния в Европа. За тази тенденция допринася съществено и емиграцията на млади българи, които заминават за обучение и завършват висшето си образование в Европа и попълват работната сила на европейските страни с относително по-висок жизнен стандарт.

Паралелно с това прогнозите за качествената структура на работната сила са неблагоприятни. Делът на населението със средно образование се предвижда да намалее в края на 2020 г. (47,6% ), както и на населението с висше образование. Очертава се сериозен дефицит най-вече при най-висококвалифицираните и най-търсените специалисти: лекари, учители, инженерно-технически специалисти, специалистите по информационни технологии,

Равнището на заетост зависи от степента на завършено образование, както и от професионалната квалификация. По-големите възможности за намиране на работа на високообразованите рефлектира в по-висок дял на висшистите при заетите, отколкото в работната сила. Обратното е валидно за лицата с по-ниска степен на образование. Икономическата криза засегна най-силно лицата с ниска образователна степен. Това се изразява в много по-бързото покачване на коефициента на безработица за лицата с ниска степен на образование, отколкото при лицата с висше и средно образование.

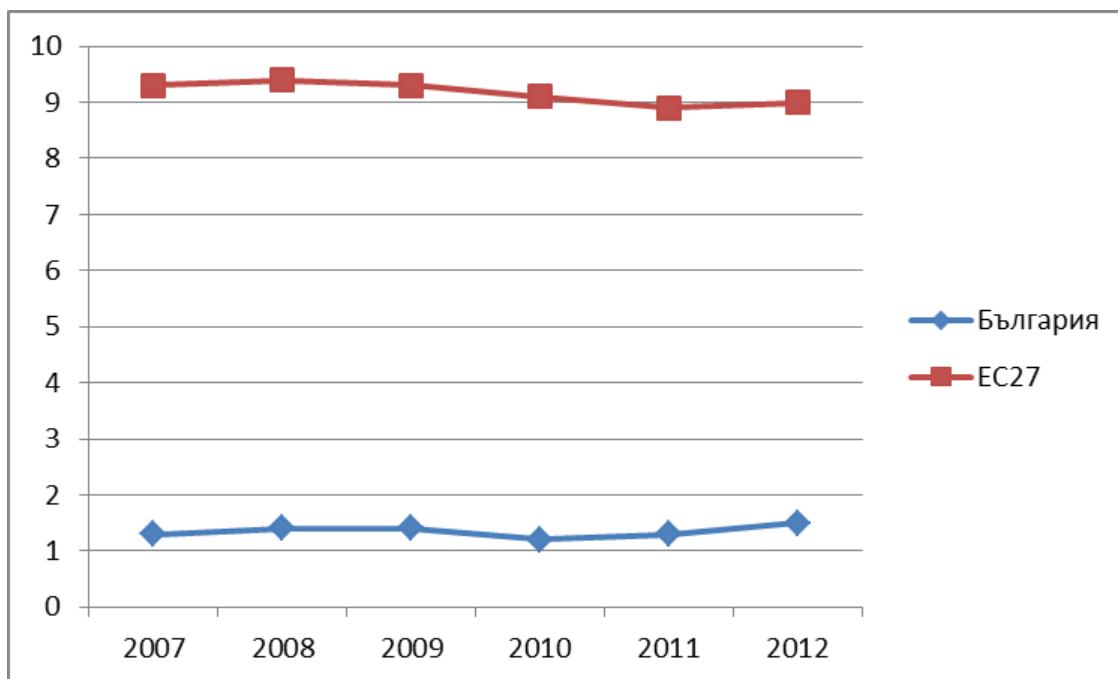
Липсата на адекватно на съвременните изисквания на пазара на труда образование е причина и за високия дял на младежката безработица, особено в групата на младежите с по-ниско и без образование. Безработицата при младежите е двойно по-голяма спрямо тази при средната възраст. В България младежката безработица е една от най-високите в ЕС, като всеки шести безработен никога не е започвал работа, а почти половината от висшистите (завършили в периода 2009 – 2012 г.) работят на позиция, изискваща по-ниска степен на образование. Заетостта на младите хора у нас е по-ниска и спада по-бързо от тази за Европейския съюз. Коефициентът на заетост (КЗ) при младите хора от началото на криза през 2008 г. намалява, като намалението за България е с 5,1 п.п. от 26,3% до 21,2% за 2013 г. при намаление от 4,9 п.п. до 32,5% за ЕС-27. През 2013 г. разликата в заетостта при 15 – 24-годишните в ЕС-27 е с цели 11,3 п.п. по-висока от тази в България.

Налице е сериозно разминаване между потребностите на икономиката и социалната сфера от кадри с определен профил и про-

фесионална подготовка и завършващите отделните образователни степени и професионални направления. Липсва достатъчно ефективна система за прогнозиране на потребностите от кадри – както на макрониво по отрасли и икономически дейности, така и в отделните фирми и предприятия – по специалности и професии, която да бъде обвързана и с развитието на образователната система. Засилващото се несъответствие между професионалните характеристики на предлаганите работни места и професионалния профил на търсещите работни места води до остър дефицит от едни професии и излишък от други професии. Това несъответствие е характерно както за професии, базирани на средното професионално образование, така и при професионалните квалификации, базирани на висшето образование. От друга страна, налице са и сериозни деформации в образователната система, която се развива сама за себе си, без обвързването ѝ с реални потребности и нужди от кадри. Съществуващата Квалификационна рамка не може да осигури това съответствие между компетентностите на длъжностните позиции и работни места и придобиваната професионална квалификация. Липсват стандарти за професионални компетентности, характерни за определени професионални и длъжностни позиции, които да са координирани и обвързани със стандартите за професионална квалификация, придобивана във висшите училища, и стандартите за професионална компетентност, необходими за конкретни работни места.

Качеството на работната сила е в пряка зависимост от степента на участието на населението на възраст от 25 до 64 години в различните форми на образование и обучение. Обхватът и развитието на системата за „учене през целия живот“ е показателна за очакванията по отношение на постигането на съответствие между нарастващите изисквания на работните места и притежаваните компетентности на работната сила. За периода 2007 – 2012 г. дялът на участващите в образование и обучение се запазва относително постоянен (средно 1,4% при средно 9,2% за ЕС-27) и относителният дял на населението на възраст от 25 до 64 години, участващо в образование и обучение, остава на твърде ниско равнище спрямо общоевропейската тенденция. Това показва ограничен обхват и слабо развитие на различните образователни и професионални структури за допълнително обучение и квалификация, както и ниска степен на

участие на заетите във форми за повишаване на образователното и професионалното равнище. Значителното изоставане на развитието на различните форми на образование и обучение рефлектира във влошаване на образователното и квалификационното равнище на работната сила в сравнение с общоевропейските нива и в ограничаване на възможностите за подобряване на конкурентоспособността на националната икономика.



**Фиг. 5. Учене през целия живот в ЕС и България – % от населението на възраст 25 – 64 години, участващо в образование и обучение (източник: Евростат)**

Като обобщение може да се каже, че качеството на работната сила, което е резултат от състоянието и протичащите процеси в образователната система, създава понастоящем проблеми на пазара на труда и се проявява в:

- Съществен дял на населението с образование, по-ниско от средното. През 2010 г. населението с образование, по-ниско от средното, превишава това на възраст до 19 г. с 18%, т.е. почти всеки пети от българите над 19-годишна възраст е нискообразован. Ниската грамотност ограничава възможностите за намиране на работа и засилва риска от дългосрочна безработица и изпадане в бедност сред тези групи;

- Сравнително високо равнище на безработица, което надминава средното ниво за ЕС, и ежегоден ръст на обезкуражените безработни и на населението извън работната сила на 15 – 64 години;
- Висок и нарастващ процент сред регистрираните дълготрайно безработни и при обезкуражените безработни на лицата с ниско образование и без професионална квалификация – около 60% от общия брой;
- Засилване на емиграцията сред завършващите висше образование с особено силно проявление в определени специалности – медицински кадри, инженерно-технически кадри, специалисти в информационните технологии, и нарастващ дефицит на българския трудов пазар;
- Съществено и изострящо се разминаване между професионалните изисквания на работните места и притежаваните от работната сила компетенции и професионална квалификация.

В дългосрочен план проблемите на пазара на труда, произтичащи от качеството на образованието и професионалната подготовка, ще придобиват комплексен характер с още по-негативни последици върху икономиката на страната. Ето защо постигането на силен, динамичен и устойчив растеж и нарастваща икономическата активност е възможно чрез засилване на връзката между изискванията на пазара на труда и качеството на обучението във всички образователни степени.

Анализът на процесите, проблемите и тенденциите на трудовия пазар, като се отчита и въздействието на демографската ситуация и пазарната конюнктура, допълва направения извод за сериозни предизвикателства пред образователната система.

### **Предложения за политики и мерки**

При очертаните сериозни проблеми и предизвикателства, произтичащи от демографски, икономически и социални фактори, развитието на системата на образованието изисква наред с увеличаване на публичните инвестиции и финансовите средства като дял от БВП да се разработи и система от институционални регулации и фискални стимули, насочени към една по-активна държавна намеса за организационни промени и сериозно реструктуриране на всички образователни степени.



Сред важните мерки, които се налагат като възможно решение на дефинираните проблеми и предизвикателства, са:

- Изграждането на **е-регистър и персонален профил** на всички български граждани, отразяващ пригодността за заетост, образователния и квалификационния статус, придобит за сметка на публичните финанси, което ще даде възможност за правилното им насочване и за провеждане на адекватни политики. Наложително е и включване на допълнителни реквизити за ниво на образование и професионално направление в отчетна (електронна) форма на уведомленията при сключване, изменение и прекратяване на трудовите договори по Наредба 5 на МТСП и декларациите (Обр. 1 и 6) за осигурените лица и осигурителя към НОИ/НАП.
- Инициране от страна на МОН, като компетентен държавен орган в областта на образованието и професионалното обучение, на нормативни промени и конкретни действия, задължаващи образователните институции от всички степени на образование и ЦПО да дигитализират данните за образователния и квалификационния статус на всички български граждани в работоспособна възраст, чието образование или обучение е финансирано с публични средства, като се осигури съответен преходен период;
- Като се отчитайки ситуацията с младежката безработица и негативните ефекти от нея, провеждането на адекватни политики и предприемането на мерки и гаранции за заетост на млади хора е от изключително значение за бъдещето на икономическото развитие;
- Осигуряване на ясна законова регламентация на т.нар. дуална система, условията за чиракуване и въвеждане на т.нар. „пътеки“ за младите хора с ниско образование и без квалификация, рано отпаднали от образователната система, младежи от домовете за отглеждане и възпитаване на деца и други уязвими групи на пазара на труда. Дуалната система е специфичен модел за професионално обучение, който поставя акцент върху практическото усвояване на професия чрез работа. Учебното време при дуалната система се разделя между обучение по теория в професионално училище и работа във фирма. С този модел се елиминира проблемът с липсата на стаж, който пречи на младите хора да намерят работа по желаната професия веднага след завършване на училище.

- Изграждане на инфраструктура на производствен и териториален признак с цел реализиране на стратегията за учене през целия живот, до която да имат достъп и от която да се възползват всички заинтересовани и желаещи от средите и на заетите, и на безработните.

Необходими са политики и мерки за преодоляване на структурните несъответствия между професионалния профил и изискванията на работните места и на притежаваната професионална квалификация на икономически активното население. В този аспект промени са необходими във всички образователни степени. От особено значение в системата на висшето образование са мерки като:

- Стимулиране на интереса на младите хора (чрез по-високи стипендии и по-ниски студентски такси) да се насочват към придобиване на професионална квалификация, базирана на степените на висшето образование в областите, които са важни за възпроизводство на научния и технологичния потенциал и поддържане на факторите на дългосрочния растеж – природните науки, техниката и технологиите;
- Въвеждане на механизми и процедури за адаптиране на професионалните квалификации и професионалните компетентности, и то на национално равнище, на базата на тясна взаимовръзка и координация между МТСП и МОН;
- Придобиване на практически опит и повишаване на равнището на практическата пригодност, особено на бакалавърската степен, чрез засилване на практическото обучение като задължителен модул в учебните планове и провеждане на стажове в предприятията;
- Акцентиране върху по-ефективни образователни структури и форми за преход от учене към заетост, за реинтегриране към пазара на труда, за поддържане на равнището на професионалната квалификация на заетите.

**Анализът на настоящото състояние на най-важните базови предпоставки и условия и систематизирането на процесите и очакваните тенденции за тяхното развитие в краткосрочен и по-дългосрочен план дава основание за обобщението, че бъдещето на образователната система в България е поставено пред сериозни проблеми и предизвикателства.** Изключително негативните демографски процеси, структурните деформации в българската икономика,

сериозните социални проблеми оказват съществено влияние върху състоянието на образователната система, като очаквано техният ефект върху нейното развитие ще се засилва в още по-голяма степен и в бъдеще.

В заключение – сериозните проблеми и съществените предизвикателства пред образователната система изискват идеите и предложенията за тяхното преодоляване да се систематизират в рамките на една единна национална политика, като за нейното разработване следва да се постигне широк политически и социален консенсус сред политическите, правителствените и гражданските среди. Необходима е и периодична оценка на политиките и мерките на базата на критериите за тяхната ефективност и резултатност, за да се гарантира последователност и приемственост в изпълнението на национално отговорна и консенсусна политика за развитието на образователната система в България.

## ИЗГРАЖДАНЕ НА ОТНОШЕНИЯТА ТЕРАПЕВТ – КЛИЕНТ КАТО ЕФЕКТИВЕН ТЕРАПЕВТИЧЕН ФАКТОР

*Светломира А. Ковачева*

*Резюме:* Една от основните цели на клиентцентрираната терапия е да благоприятства психическото развитие на индивида. Това произтича от хуманистичния постулат, който акцентира на стремежа на личността да реализира собствения си потенциал. Процесът на самоактуализация е възпрепятстван често пъти от критичното отношение на другите и негативните оценки, които влизат в конфликт със стремежа на личността за позитивен аз-образ. Задачата на терапевта да създаде условия за преодоляване на конфликта и да способства за формиране на положително отношение към себе си. Материалът разглежда ролята на отношенията терапевт – клиент и практическото интервениране при установяване на връзката между тях. Изясняването на връзките в хода на терапевтичните сесии благоприятства успеха на терапията и способства за формиране на положителна самооценка и отношение към себе си.

*Ключови думи:* клиентцентрирана терапия, аз-образ, положителна самооценка, отношения терапевт – клиент

## ESTABLISHING THE THERAPIST-CLIENT RELATIONSHIP AS AN EFFECTIVE THERAPEUTIC FACTOR

*Svetlomira A. Kovatcheva*

*Abstract:* One of the main goals of client-centered therapy is to encourage the psychological development of the individual. This emanates from the humanistic postulate which focuses on the aspiration of the personality to fulfill its own potential. The process of self-actualization is often curbed by the critical attitude of the others and the negative assessments contradicting the strive of the individual for a positive self-image. The objective of the therapist is to create conditions for overcoming the conflict and facilitate the formation of a positive attitude to the self. The material examines the role of the relationship therapist-client and the practical intervening after the connection between them has been established. The clarification of the connections in the course of the therapeutic

*sessions is favourable to the success of the therapy and instrumental to the formation of a positive self-assessment and attitude in the client.*

**Keywords:** *client-centered therapy, Self-image, positive self-assessment, relationship therapist-client*

Една от основните цели на клиентцентрираната терапия е да благоприятства психическото развитие на индивида. Това произтича от хуманистичния постулат, който акцентира на стремежа на личността да реализира собствения си потенциал. Клиентцентрираната терапия е ориентирана към ресурсите на клиента и способността му да се самоопределя. За постигане на неговата автономност и стабилност от огромно значение са отношенията, които се създават между терапевт и клиент. Двустранното уважение, подкрепяне и емпатиен резонанс са основополагащи за терапевтичната работа според Роджърс (1974/1977). В хода на терапевтичния процес се установява връзка между терапевт и клиент, изгражда се модел, който да позволява на клиента да намери решение за собствените си проблеми. Кои са необходимите и достатъчни условия в клиентцентрираната терапия, които съставляват нейното ядро, формират модели на взаимоотношения терапевт – клиент и впоследствие съдействат за изграждане на позитивно отношение на пациента към себе си и неговата самоактуализация? Според Gerhard Stumm и Wolfgang Keli (2002) могат да се диференцират следните общи характеристики в теоретичния модел на клиентцентрираната терапия.

1. По време на терапията две личности осъществяват психологически контакт.

Психологически контакт означава, че участващите в терапевтичния процес личности се докосват емоционално. Понятието контакт се използва като синоним на отношение. Отношенията с терапевта са агент на промяната.

2. Клиентът е в състояние на инконгруентност, което означава, че той се ангажира с преживяване, което не е в съответствие със собствената му представа за себе си. Това води до напрежение и преживяване на страх.

Терапията е целесъобразна, ако клиентът има представа за своята инконгруентност.

3. Терапевтът е в съгласие със себе си по отношение на връзките си с клиента. Той е отворен към собствените си преживявания. Според двамата автори Роджърс счита това условие за решаващо в

терапевтичния процес. Терапевтът трябва да бъде естествен и автентичен.

4. Терапевтът преживява безусловно приемане на общите преживявания на клиента.

Приемането на клиента от терапевта е в една функционална връзка с емпатийното разбиране. Приемането не е достатъчно, ако в терапевтичния процес отсъства разбиране. Още в самото начало терапевтът трябва да се отнася с респект и уважение към клиента.

5. Терапевтът трябва да проявява емпатия, която се разбира като усещане за другия, за неговия свят.
6. Клиентът трябва да има усещането, че терапевтът го приема и разбира емпатийно. Поведението на терапевта по време на сесиите няма да има резултат и влияние, ако клиентът не преживява поведението на терапевта като безусловно приемане и респект към личността му и преживяното от него.

Терапевтичният модел поставя въпроса за общи терапевтични правила на отношенията терапевт – клиент. Според Финке те са фундамент за формиране на ефективни взаимоотношения, диалогичност и респект на две пълноправни личности. Кои са правилата, към които трябва да се придържа терапевтът по време на сесиите според Финке (Finke, 2004):

1. Фокусирайте вниманието си върху вътрешния свят на клиента, начините, по които той преработва своите преживявания и им приписва значения. Изясняването на така наречените външни събития не бива да бъде поставяно на преден план.
2. Направете опит във всяко от изказванията на пациента да схванете неговото емоционално съдържание и контекст и породените афективни конотации. Споделяйте това с пациента.
3. По време на сесията интервенирайте, като формулирате съждения. Избягвайте въпросите, защото те създават дистанция и блокират спонтанните отговори на клиента.
4. На сесиите работете по въпроси, които клиентът предлага. Избягвайте натрапването на теми, а в хода на интервенирането използвайте съдържания във връзка с направените изказвания на клиента.
5. Оставете своите размишления и въпроси настрана. По-скоро се насочете към съдържания, свързани с изказванията на пациента, и ги изяснете.
6. Проявете разбиране към клиента и обърнете внимание на чувствата и потребностите, които не са придобили символен характер. Опитайте се да представите връзката на емоциите, които клиен-

тът изпитва във взаимоотношенията, с неговите очаквания и опит.

Придържането към подобни правила от терапевта му позволява да създаде атмосфера на сътрудничество и доверие. Тези правила са своеобразни техники за проявяване на емпатия и разбиране към клиента. Той е поставен във фокуса на интереса на терапевта, като е приеман, без да бъде оценяван.

Основните интервенционни форми, които създават атмосфера на сътрудничество и допринасят за ефективността на терапията, са: 1. Показване на интерес към личността на клиента и неговата житейска история; 2. Оказване на подкрепа на взетите от пациента решения и начини на поведение; 3. Окуражаване, при което терапевтът отбелязва всяка положителна промяна у клиента, и устояване на набелязаното от него; 4. Демонстриране на солидарност – терапевтът демонстрира одобрение на избраните и преследвани цели от клиента, както и на пътя, по който той ги осъществява.

Гореизброените терапевтични форми имат за цел да изградят автономността на клиента, да формират позитивно отношение към себе си, с което те да спомогнат за неговата самоактуализация, уповавайки се на ресурсите му. Във всяко отношение се наблюдават тенденции на приспособяване на интересите и интенциите към реалността, но често пъти адаптацията е възпрепятствана от неразбиране и заблуди на пациента на основата на неговите лични преживявания и опит. Вероятността за подобни конфликтни отношения произтича от дисфункционални интеракции, изкривено възприятие и нереалистични очаквания и нагласи. Изясняването на подобни отношения трябва да се осъществява в една добронамерена атмосфера, демонстрираща приемането на клиента от терапевта. Само така е възможно терапевтът да изгради конструктивна връзка с клиента. Според Carknuff (Kriz, 2007) отношенията на терапевта и клиента могат да се оценят по една петстепенна скала. А тази оценка е критерий за техните отношения.

1. Терапевтът игнорира всички намеци и подмятания за отношенията с клиента.
2. Терапевтът не се позовава на собствената си личност. Ако това се случи, то трябва да се използва индиректно.
3. Терапевтът подхожда най-общо към направените от пациента намеци.
4. Терапевтът подхожда много внимателно към изясняването на отношенията и използва предпазни техники.

5. При изясняване на съдържанието терапевтът се опира само на директно свързани с неговата личност съдържания.

Терапевтът се придържа към изложената по-горе скала в ситуацията, когато неговата личност е в обсега на интереса и коментара на терапевтирания от него клиент. В хода на терапията е естествено пациентът да проявява интерес към личността на терапевта. Това отключва у терапевта неосъзнати страхове, че той няма да може да контролира близостта и дистанцията в отношенията. Това са естествени страхове за терапевта, които той би следвало да се научи да разпознава и възприема не като недостиг на суверенитет, а като проявен към него интерес в хода на терапевтичния контакт. Терапевтът трябва да съумее да покаже на пациента, че директни изказвания или индиректни намеци, които коментират неговата личност, не са предмет на терапевтичните сесии. При това терапевтът трябва да запази естествеността на поведението си и автентичността си като личност. Терапевтът трябва ясно да покаже, че той чува коментарите на клиента, но той е този, който определя границата в отношенията си с клиента. В процеса на изясняване на отношенията терапевт – клиент по-скоро трябва да се търси отговор на въпроса за мотива и потребността на клиента да се интересува от терапевта. Много често подобни мотиви са многопластови. Така например желанието на пациента да критикува терапевта може да е свързано с желанието на пациента да установи емоционална връзка с терапевта, но също така мотивът може да е свързан с факта, че клиентът иска да отхвърли близостта с терапевта и да запази дистанция. В контекста на житейската история на пациента това би могло да бъде идентифициране с родителя, който винаги е заемал наказателна и критична позиция към клиента като дете. Ролята на терапевта в подобни ситуации е да покаже поливалентността на проблема и това да стане предмет на бъдещата терапевтична работа.

Потребността на пациента от себедоказване и утвърждаване на собственото мнение, решение или поведение е много чест мотив за конкретни изказвания и забележки, отправяни към терапевта. Клиентът търси потвърждение на собствените си поведенчески модели и изисква от терапевта одобрение и съгласие. Периодичното повтаряне на въпроса „Нали и вие смятате така?“ към терапевта само показва желанието на клиента терапевтът да бъде в ролята на съветник или авторитетна личност, която винаги знае кое е добро и кое е правилното за него. Клиентите, които са емоционално нестабилни и несигурни, търсят през цялото време на терапията подобни отговори. Работата на терапевта е в това, да изведе и дискутира проявената несигурност от



пациента и да работи за изграждане на сигурност и автономност у него. Клиентът трябва да се научи да се доверява на собствените си преценки и да се ръководи от тях в житейските ситуации.

Друг аспект на отношението терапевт – клиент е във връзка с желанието на клиента да познае житейската история на терапевта. В основата на този мотив на клиента лежи неговото желание да открие прилики и еднаквост в личната си история с тази на терапевта. Еднаквостта на житейските истории е повод, клиентът да се довери на терапевта и да вярва, че може да бъде разбран от него. Индикатор за това са въпроси към терапевта от типа: „Имате ли деца?“, „Семеен ли сте?“. Възможният модел за интервенция – отговор от страна на терапевта, е: „Желанието да научите повече за мен и живота ми вероятно Ви дава сигурност“ или „Сигурно смятате, че ако имам семейство и деца, по-добре бих Ви разбрал“. Смисълът на терапевтичната работа е в това терапевтът да изведе страховете на пациента от различията и различното и да го подпомогне да преодолее недоверието, което изпитва при среща с „чужди светове“. Той трябва да успее да покаже на пациента, че не еднаквите житейски ситуации, а приемането и разбирането, проявени от другия, са от значение в междуличностните отношения.

Друг аспект от терапевтичните отношения е свързан с потребността от близост и привързаност, която клиентът изпитва. Пациенти с изявиени страхове от загуба на отношения често пъти изискват от терапевта сигурност относно бъдещите им отношения. Те искат доказателства, че и в бъдеще могат да разчитат на терапевта. Когато изказват съждения от типа „Вие скоро излизате в отпуск и какво ще стане с мен? Е, все едно, тя и терапията е към края си“, демонстрират зависимостта на пациента от терапевта и отсъствие на автономност. На терапевта клиентът приписва ролята на недобросъвестен родител, който е абдикирал от задълженията си. За да тушира зависимостта и за да формира автономност у клиента, терапевтът трябва ясно да покаже, че не приема отредената му от пациента роля. „Това, че излизам в отпуск, Ви кара да се чувствате несигурен, Вие сте разочарован и сте в ролята на малкото дете, което е оставено от майка си за няколко дни без обяснения“. В контекста на такъв тип отношения терапевтът може да изпитва вина. Като следствие той насрочва допълнителни срещи или удължава времетраенето на сесиите, без това да е предварително планирано. За да бъде конструктивен в работата си, терапевтът трябва да подложи на анализ очакванията на клиента и да му даде ясно да

разбере, че подобни изисквания са прекомерни, не лежат в предварителните условия на терапията.

Една част от взаимоотношенията клиент – терапевт се влияят от изказаните намеци на клиента. Става дума за така наречените не директни отношения, които се проявяват под формата на вербални и невербални обръщения. Те са обикновено в кодирана форма и целят да засегнат личността на терапевта. Невербалните обръщения се проявяват чрез поглед, особена усмивка или гримаса. Вербалните се проявяват чрез използване на общи изказвания и съждения без конкретен адресат. Неперсонифициран пример за изказване на пациент от този тип е: „Аз не знам дали някои мъже могат да разберат това“. В случая възможният отговор на терапевта е: „Вие сигурно се опасявате, че аз не разбирам действително нещата“. В посоченото изказване терапевтът персонифицира изказаното от клиента и го насочва към себе си, с което терапевтът явно му показва, че в рамките на изказаното от него неперсонифицирано съждение го е разбрал. Изясняването на подхвърленото от пациента има за цел да смене страховете му и да го накара открито да говори за проблемите си. Терапевтът изгражда доверие у пациента, като тематизира и разисква отношенията между тях.

В хода на отношенията терапевт – клиент пациентът често пъти натрапчиво разказва за ситуации с трето лице от неговото близко обкръжение, при които той не е получил доверие и е разочарован. Повторението на подобни конфликтни ситуации са адресирани към терапевта и поставят индиректно страховете на пациента, че терапевтът ще се отнесе към него с пренебрежение и неуважение.

Друга вербална форма на отправяне на намеци към терапевта е, когато клиентът разказва за себе си и натрапчиво повтаря самооценъчни съждения. Клиентът, осъзнато или неосъзнато, се държи и оценява в съответствие с представата, която той има за това как го възприема терапевтът. В подобен случай терапевтът трябва своевременно да се разграничи от оценъчното съждение на пациента и да демонстрира, че това не отговаря на неговото възприятие: „Разбирам Вашето съмнение и притеснение. Вие считате, че аз не съм доволен от ситуацията и изпитвам гняв към Вас. Но мога да Ви уверя, че това не е вярно“. Терапевтът трябва веднага да тушира появилото се съмнение у клиента, че той го възприема негативно. Подобни чувства у пациента възпрепятстват ефективността на терапията.

Оплакванията, които пациентът непрекъснато повтаря, също могат да бъдат проява на определено отношение на клиента към терапевта. Ако терапевтът непрекъснато е апелан от пациента да му

оказва по-голямо внимание и грижа, да проявява утешение към болките му, то това непременно означава, че терапевтът трябва да постави на обсъждане отношенията си с клиента. Това трябва да става внимателно и постепенно, за да не се създаде усещане у клиента, че терапевтът не приема достатъчно сериозно неговите оплаквания. „Тези оплаквания Ви сковават и не Ви дават възможност да обсъждаме и други ваши проблеми“ или „Вие ми разказвате толкова много за своите оплаквания, че у мен се създава усещането, че бихте желали да Ви оказвам по-голямо внимание и помощ“. Терапевтичната интервенция в подобни случаи определя една много трудна роля на терапевта. Той трябва да балансира между отредената му от пациента роля и да покаже емпатия и разбиране. Смисълът на терапията при подобни отношения е да формира доверие и да даде сигурност на клиента, че оплакванията му се приемат сериозно и терапевтът му оказва максимална подкрепа, за да ги преодолее.

Друга форма на отношения клиент – терапевт е защитното поведение, което пациентът проявява под формата на мълчание. Мълчанието блокира терапевтичната работа и отправя послания към терапевта, които трябва да се идентифицират и анализират с помощта на въпроси от типа: „Аз се опитвам да си представя какво се случва с Вас в момента“, „Сигурно не можете да се концентрирате върху разговора, който водим в момента“, „Вероятно имате понякога усещането, че аз не съм достатъчно концентриран към Вас“. Терапевтът иска да покаже с изказванията си, че той държи на пациента и затова иска да разбере отношението, което пациентът има към него, и да го преодолее.

Терапевтичната работа може да бъде блокирана и в случаите, когато клиентът обсъжда теми и събития, които са екстернални. Подобно поведение у клиента може да бъде свързано с негов ранен опит, когато той се е почувствал употребен. Това го кара да избягва съществени за него теми, а да обсъжда външни събития. Ролята на терапевта е да увери клиента, че той няма желание да го поставя в ситуации, които да го злоупоставят, а да го увери и покаже, че иска да му помогне в постигането на автономност и сигурност.

Изясняването на отношенията терапевт – клиент изисква спазването на определен алгоритъм. Терапевтът трябва най-напред да декодира изпратеното му под една или друга форма послание. Впоследствие да разкрие неговия характер и същност. Да разгледа всички възможни проявление на отношението и да изясни очакванията и възприятието на принципа „тук и сега“. В хода на сесиите терапевтът винаги

трябва да приема сигналите, които индиректно подсказват за проблемни зони в отношенията, и да ги поставя на открито обсъждане.

Изясняването на отношението терапевт – клиент е от особена значимост за функционирането на терапията и нейната ефективност. Запазването на диалогичността и респектирането на клиента създават атмосфера на сътрудничество. Това способства за разгръщане на ресурсите на клиента, за позитивното му себеприемане и формиране на доверие в собствените му сили за справяне с житейските ситуации и проблеми.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Finke, Jobst. (2004). *Gesprechpsychotherapie. 4 Abbildungen.* Georg Thieme Verlag, Stuttgart. New York.
2. Kriz, J. (2007) *Grundkonzepte der Psychotherapie.* 6. Auflage. Weinheim: Verlagssgruppe Belt.
3. Rogers, C. (1977/1974). *Klientenzentrierte Psychotherapie.* In *Therapeut und Klient.* Muenchen: Kindler.
4. Sachse, R. (1999). *Lehrbuch der Gesprachpsychotherapie.* Goettingen: Hogrefe.
5. Stumm, G., Keil, W. W. (2002). *Das Profil der Klienten-/Personzentrierten Psychotherapie.* In *Die vielen Gesichter der personzentrierten Psychtherapie,* Hrsg. Keil, W., Stumm, G. Springer, Wien, New York.

## ПСИХОАНАЛИТИЧНИ ПЕРСПЕКТИВИ В ТВОРЧЕСТВОТО НА САЛВАДОР ДАЛИ

*Юрий П. Янакиев*

*Резюме:* Статията е ориентирана към изследването на връзката между креативност и психопатология в творчеството на Салвадор Дали.

*Ключови думи:* Салвадор Дали, психология на изкуството, психопатология, креативност, мотивация, личностни разстройства

## PSYCHOANALYTIC PERSPECTIVES IN THE ARTISTIC CREATIVITY OF SALVADOR DALI

*Youri P. Ianakiev*

*Abstract:* The paper is oriented to study the potential link between creativity and psychopathology through the analysis of the artistic works of Salvador Dali.

*Keywords:* Salvador Dali; Psychology of art; psychopathology; creativity; motivation; personality disorders

*„Брат ми бе просто първият опит да бъда сътворен самият аз.“  
Салвадор Дали*

### Теория

В своята знакова творба *За ползата от психоанализата* Зигмунд Фройд пише следното: „Търсенето на взаимовръзките между психическите състояния и събитията в живота на твореца и неговите произведения като отговори на тези стимули е най-атрактивният обект на изследване в психоанализата“ (Freud, 1913). Психологията на изкуството изследва съзнателните състояния и несъзнателните явления, които протичат в процес на създаване и възприемане на произведенията на изкуството. Основният аналитичен заряд в тази относително нова област на науката се изгражда върху понятието сублимация, която

представлява процес на трансформиране на социално неприемливи импулси (желания) в социално полезни постижения, които се проявяват в най-чистия си вид основно в сферата на изкуството. Психоаналитиците разглеждат сублимацията като единствения успешен защитен механизъм, при който истинските мотиви за действията на аза са несъзнавани, въпреки че впоследствие те биха могли да бъдат осъзнати чрез интроспекция. Подобен подход допуска произведенията на изкуството да добият статута на симптоми, които съдържат индикации относно психичното състояние на техните автори.

Изкуството се превръща в привилегирован обект на психологията след появата на *Три студии върху теория на сексуалността* на Зигмунд Фройд през 1905 година. Нека се има предвид, че психологическите подходи към изкуството не са насочени конкретно към оценяването на естетическата стойност на съответната творба. Те са ориентирани по-скоро в посока на изследването на психичните процеси, протекли преди и по време на създаването на творческия продукт. Анализът на произведенията на изкуството очертава също така и динамиката на психологическите процеси при рецепцията на творбите от страна на получателя в качеството му на читател, зрител, слушател. На самия акт на възприемане се гледа като на възможност за активизиране и стимулиране на познанията и емоциите.

## Метод

Настоящата разработка представлява етап от проект, свързан с комбинираното прилагане на методи от областта на експерименталната и клиничната психология за проучване на връзките между креативността и психичните и психопатологичните състояния на гениални създатели на шедеври в областта на изобразителното изкуство.

## Източници на информация

Източниците, които предоставят изключително обемна информация относно жизнения път и почти 80-годишната творческа кариера на Салвадор Дали, са многобройни. На първо място се нареждат автобиографичните, литературните и научните публикации, сред които се открояват *Тайният живот на Салвадор Дали* (1942), *Дневникът на един гений* (1964). Следват интервюта, кореспонденцията, свидетелствата на членовете на семейството на художника и неговите приятели. Специално внимание заслужават неговите филми и сценарии за

филми, както и игралните и документалните ленти, които са му посветени, като *Little Ashes* (2009) и *Die Geheime Sammlung des Salvador Dalí* (1991). Не на последно място се нареждат и неговите художествени произведения, които концентрират в себе си ценна информация както за творческото развитие, така и за динамиката на психичните и психопатологичните състояния на своя автор.

### **Креативност и психопатология у Салвадор Дали**

Световноизвестният художник сюрреалист Салвадор Дали е познат със своето ексцентрично поведение и шокиращи странности в житейски и творчески план. Изтъкан от противоречия, той често повтаря: „Единствената разлика между мен и един луд е, че аз не съм луд“ (Dali, 1942). Самият Дали признава, че със сигурност е щял да полудее още по времето на работата върху картината *The Spectre of Sex Appeal* през 1932 година<sup>1</sup>. Така или иначе създаденият от него параноично-критичен метод ще се превърне в постоянен творчески двигател. Въпреки че съществува изобилна научна литература, посветена на Салвадор Дали, редки са опитите да се разследва истината за неговата предполагаема „лудост“ . Съществуват разпокъсани, непълни и противоречиви коментари и изследвания, които не предлагат дълбочинен анализ на фактите, подкрепени със съответните доказателства. Обичайно мненията на специалистите се разделят на две противоположни позиции: според едната Дали е страдал от психични разстройства, според другата той е манипулатор и лъжец, който инсценира лудостта си за привличане на внимание и създаване на сензации за собственото си благодетелстване.

Доктор Каролин Мърфи от Департамента по експериментална психология на Оксфордския университет провежда едно от най-пълните и провокативни изследвания, посветени на Салвадор Дали, в което се търси потенциалната връзка между креативност и психопатология. Авторката прилага две психиатрични процедури за оценка на психичните и поведенческите разстройства на художника, разпознавайки симптомите въз основа на данните от автобиографиите, литературните текстове, интервютата, писмата и семейната история (наследствена предиспозиция като рисков фактор). Първият инструмент е за

---

<sup>1</sup> Интервю със Салвадор Дали на тема *L'acte d'amour*:  
<http://www.ina.fr/video/I00008347/salvador-dali-l-acte-d-amour-video.html>

изследване на остри и преходни психотични и афективни разстройства (OPCRIT – The operational criteria for psychotic and affective illness). Вторият е Въпросник за разстройство на личността (PDQ-R – Personality Diagnostic Questionnaire – Revised) (Murphy, 2009). Според Каролин Мърфи основните индикатори за наличие на психично разстройство при Дали са следните: разстройства на половия идентитет и сексуалните влечения, параноя, ексхибиционизъм, фобии, халюцинации, нарцисизъм и мегаломания, трансвестизъм, патологичен гняв и липса на емпатия, фетишизъм. Авторката не пропуска да отбележи, че симптомите се влошават след смъртта на съпругата на Дали, Гала. Резултатите от тестовете показват, че на Дали може да бъде поставена диагноза за няколко личностни разстройства от група А (параноидно и шизоидно разстройство), група В (антисоциално, хистрионно и нарцисично разстройство), както и психоза. Важно е да се отбележи, че диагностичното мислене в тази посока може да бъде прието с известни резерви, тъй като авторката не спазва методологията на диагностиката, осъществявайки наблюденията си въз основа на медийния образ, който Дали съзнателно проектира за себе си като артист, без да се срещне „лице в лице“ с него. Художникът денди е добре познат със своето ексцентрично поведение, остра мегаломания, които могат да се тълкуват като добре обмислена рекламна стратегия за привличане на вниманието и финансови облаги. В същото време цитираното изключително изчерпателно изследване трасира една силна тенденция за причисляване на артиста към ексцентричната и драматичната група на личностовите разстройства, която се очертава в значителен брой изследвания (Шувалов, 2004).

### **Дали в сянката на първородния си брат**

Ще разгледаме подробно един съществен факт от детството на Салвадор Дали, който се изразява в конфликта, провокиран от внушението на родителите му, че той е прероденият двойник на брат си, първородния Салвадор Дали, починал преди неговото раждане. Този семеен конфликт е преживяван като лична драма през целия жизнен път на твореца и оказва съществено влияние върху генезиса на неговото творчество. Противопоставянето между живия и мъртвия брат още в най-ранно детство може да бъде разглеждано като предпоставка за пораждането на посочените по-горе разстройства на личността.

Салвадор Фелипе Хасинто Дали и Доменеч е роден на 11 май 1904 г., във Фигерас, Испания, в семейството на проспериращ нотариус – Сал-



вадор Дали-и-Куси (1872 – 1952). Майка му се казва Фелипа Доменеч Ферес и Борн (1874 – 1921). Дали е второто дете в семейството на нота-риуса. Първото починало на седемгодишна възраст от пристъп на инфекциозен гастроентерит. Според Салвадор Дали обаче истинската причина за смъртта е менингит, предизвикан от удар по главата, който, според слуховете е бил нанесен от бащата. Починалото дете също е носило името Салвадор, както повелява семейната традиция за първородното мъжко чедо. Гениалният художник идва на бял свят девет месеца след смъртта на брат си. Значимостта на идеята за починалия, преди той да се роди, по-голям брат постепенно се превръща в един от възловите моменти в живота на Салвадор Дали, който споделя следното:

*Смъртта му потопила родителите ми в дълбоко отчаяние; намерили са утеха едва с моята поява на бял свят. Брат ми и аз сме си приличали като две капки вода, ала сме имали различно изражение. Като мен той бил със свойствена за гения лицева морфология. Проявявал тревожните симптоми на ранно съзряване, ала меланхолията, характерна за паразителната схватливост, забулвала погледа му. Затова пък аз бях много по-малко схватлив, ала реагирах на всичко. Щях да се превърна в истинския прототип на изключително закъснелия „многообразен перверзник“, защото пазех почти непокътнати всички смътни спомени от ерогенния рай на кърмачето – вкопчвах се в удоволствието с безграничен себичен плам и ставах опасен при най-малкото предизвикателство. [...] Брат ми вероятно е бил едно първо виждане за мен самия, ала според прекалено абсолютизирано схващане (Дали, 2008, с. 8).*

Салвадор Дали е петгодишен, когато родителите му го водят на гроба на брат му (Фиг. 1) и му казват, че той е преродилият се брат, че е превъплъщението на мъртвеца. Това спомага тази идея да пусне дълбоки корени в неговото съзнание: „Аз съм раждан два пъти. Брат ми, първа проба за изработване на самия мен, върховен и следователно крайно неустойчив гений, все пак е живял седем годни, преди ускоренията на мозъчните му вериги да се възпламенят“ (Pauwels, 2004). Този цитат издава силното желание на художника да направи всичко възможно, за да детронира обожавания от родителите преждевременно починал брат, възприеман като негов двойник. Натрапчивият спомен за него е навсякъде в дома му: ето защо много рано той преценява, че ключът към успеха е в постоянното търсене на ефекта на изненадата и провокацията, отправена към всички близки хора.

Приликата между живия и мъртвия брат е голяма. Дали признава, че се е чувствал „принуден да се идентифицира с мъртвото момче, което означава да си представиш като истински образа на своето собствено тяло като разложен, гниещ, размекнат, червясал труп...“ (Дали, 2008). Художникът често споделя, че самият той се изживява като преродения си първи брат, че духът на братчето го преследва като сянка през целия му живот. Желанието на родителите непрестанно да виждат живото дете чрез спомена за починалото му братче ги кара да го обличат с дрешките на първородният си син, да му дават да играе с неговите играчки. Това го довежда постепенно до представата, че той е превъплъщение на своя мъртъв брат, че на него самия не му се полага своя собствена идентичност. Ето какво споделя Салвадор Дали за смъртта на брат си:

*Това е гробът на моя брат. Разкривам ти най-големия скандал в моя живот. Брат ми се е казвал Салвадор. Салвадор, като мен, сега. Умира от менингит на 7 години. Родителите ми бързо пожелали да имат второ дете. И своя нов син, т.е. мене, те нарекли Салвадор. Това е най-голямата трагедия в живота ми. Те говореха винаги за него, никога за мен, сякаш аз не бях истинският Салвадор, а той, мъртвият. Той – оригиналът, а аз – нищо друго освен един фалшификат (писмо от личната кореспонденция между Мигел Пинеро и Салвадор Дали).*

### **Анализ на *Портрет на моя починал брат* на Салвадор Дали**

Илюстрация за постоянството и силното влияние, което оказва първородното момче в семейството, е появата на починалото братче дълги години по-късно, вградено в творбата *Портрет на моя мъртъв брат* (1963). Това впрочем е единствената картина (Фиг. 2), която Дали посвещава на първородното дете в семейството му. Важен факт е, че



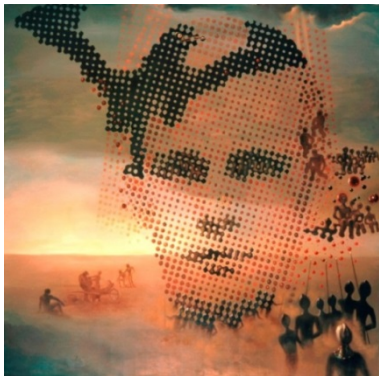
**Фиг. 1. Фотографии от гроба на първородния Салвадор Дали**

картината се появява през кръглата 60-годишнина от смъртта му. Братчето видимо е по-голямо от реалната си възраст преди смъртта. Дали признава, че се е почувствал екзорсизиран от духа на брат си след завършване на картината. Главата на момчето, изведена на преден план, е пресъздадена чрез техниката на точковата матрица за подчертаване на отсъствието на реална субстанция върху фона на реалистичния пейзаж в долната лява част на платното. Косата му се съчетава с част от тялото и крилето на гарван, символ на смъртта. Самият Дали разкрива замисъла на творбата си по следния начин: „Черешите представляват молекули, тъмните череши създават лицето на мъртвия брат, а огрените от слънцето череша създават образа на живия Салвадор“ . Портретът не е само портрет на отсъстващия брат, той е сборен портрет на двамата братя. Единството между тях е символично изразено в центъра на лицето, където две череша споделят една дръжка, а молекулата на носа свързва тъмните и светли череша в една обща структура. Копиеносците в долния десен ъгъл помагат на Дали да разсее лика на бившия Салвадор. Въпреки че братът на Дали е починал точно преди 60 години, той продължава да персеверира в съзнанието му като постоянен спътник в живота. Художникът пояснява: „Всеки ден аз убивам образа на моя беден брат... Аз го унищожавам редовно, „Божественият Дали“ не може да има нищо общо с това бивше земно същество“.

Отляво под братчето присъства миниатюрна реплика на картината на Жан-Франсоа Миле *Angelus* („Вечерна молитва“), нарисувана през 1958 г. (Фиг. 3). Да си припомним тази творба. Тя е с малки размери – 55,5 x 66 см. Намира се в музея „Орсе“ (фр. Musée d'Orsay) в Париж. На нея са изобразени селянин и селянка, прекъснали работа за вечерна молитва. Вечерната светлина е приглушена от залеза на слънцето, над равнинен пейзаж. На преден план: мъжът и жената, инструменти за работа: вила, кошница с картофи, количка. Полето стига до хоризонта, където се виждат профилът на църква и няколко дървета. Горната третина на платното е отделена за небето, което служи като по-светъл фон за главите на двамата селяни.

Салвадор Дали е изключително впечатлен от тази работа и я ринтепретира многократно: според него зад привидната простота се крие серия от психоаналитични конотации. През 1938 г. художникът стига дотам, че ѝ посвещава цяла книга, озаглавена *Трагичният мит на „Вечерна молитва“ на Миле (Le Mythe tragique de l'Angelus de Millet)*. В нея Дали предлага ново тълкуване на творбата, пречупвайки зрителния ъгъл през своята лична и семейна история, асоциации и обсесии. За целта използва своя прословут пророчески параноично-

критичен метод, като преобръща традиционната визия за замисъла на тази творба от натуралистичния период, посветена на поетизация на живота във френското село.



**Фиг. 2.** Салвадор Дали (1904 – 1989), „Портрет на моя починал брат“ (1963), масло на платно, 175 x 175 cm, частна колекция



**Фиг. 3.** Жан-Франсоа Миле (1857 – 1859), „Вечерна молитва“ (1958), масло върху канава, 55,5 x 66 cm, музей „Орсе“



**Фиг. 4.** Салвадор Дали (1904 – 1989), „Портрет на моя починал брат“ (1963), масло на платно, 175 x 175 cm, частна колекция, детайл

Работата върху разконспирирането на веригата от тайни значения тласка прочита на Дали отвъд границите на най-крайния еротизъм и перверзия. Така например забитата в земята вила, която „се впива... с лакомата решителност за плодородие“, той разглежда като символ на сексуално проникване. Допълва, че са възможни аналогии със скалпел при дисекция, но в двата случая става въпрос за релация на антиномии: Ерос и Танатос, живот и смърт. Според него позите на селяните подкрепят неговата версия: мъжът се опитва да прикрие своята срамна и компрометираща ерекция с помощта на шапката си, а наведената напред позиция на жената я уподобява на богомолка, готова да погълне мъжкия веднага след копулация (Dali, 2011). Желанието за обсебване и персонализация на мита довеждат художника до хипотезата, че двойката не се е отдала на ежедневната си молитва, а се е спряла около малък ковчег. Дали изразява твърдата увереност, че рентгеновата снимка на творбата на Миле ще докаже, че на мястото на кошницата, около която двойката се моли, първоначално е фигурирал детски ковчег. През 1963 г. след упоритото настояване на Дали експерти от Лувъра осъществяват рентгенов анализ, който действително разкрива, че на мястото на кошницата е имало черна каса или кутия, която сюрреалистът с право би могъл да интерпретира като детски ковчег (Desto, 2009).

Да се върнем отново на композицията в „Портрет на моя починал брат“ на Дали. Тук преоткриваме двамата селяни на Миле, застанали до ръчната количка. Този път обаче те не се молят: виждаме, че мъжът държи в обятията си товар, чийто силует много напомня фигурата на дете. Жената очевидно се опитва да изтръгне детето от бащината прегръдка, като го дърпа за раменете. На няколко крачки от тях – на по-преден план – седи пасивният призрачен свидетел на сцената, чието спектрално тяло постепенно губи плътност в долната си част и крайниците. На противоположната страна по оста на перспективата е изграден семантичен контрапункт на „наблюдателя“: това са двете мъжки фигури, които балансират разположени една до друга с лице към центъра на ансамбъла, изграден около детето. Единият от мъжете е коленичил, а другият е положил покровителствено ръка на рамото му. Ситуирани на сходна дистанция от мъжа и жената, те са изобразени в по-светли тонове на кафявото, което постепенно прелива в по-тъмни нюанси – до черно – по посока на наблюдателя. Зрителното поле на свидетеля на събитието осигурява – посредством двата плана на перспективата – едновременен поглед както върху задушавашата бащина прегръдка, така и отвъд нея, към последиците, които касаят художника и неговия първороден брат: представата за насилствената смърт при първородното дете и ограбената идентичност при второродното. Прословутият прикрит детски ковчег от картината на Миле вече присъства явно зад гърба на бащата. Аналогията между лицемерната скръб на селяните на Миле около ковчега-кошница се превръща в унищожителна пледоария, насочена срещу собствените му родители от висотата на неговата 59-годишна възраст, които не са зачели траура на починалото дете в старанието си да го „възкресят възможно най-бързо“. Използването на сцената в момента, който предшества молитвата, илюстрира способността на художника да стигне до истината по дедуктивен път, като превърти лентата на събитията назад до мига, в който инстинктите за самосъхранение и възпроизводство опорочават свещената молитва за сбогом върху ковчега на мъртвото дете.

### **Тайната колекция на Салвадор Дали**

За да хвърлим повече светлина върху влиянието, което семейната среда упражнява върху Дали, е необходимо да разгледаме няколко сензационни факта от неговия живот, добили публичност малко след смъртта му.

След кончината на великия художник се понася легендата, че той е скрил в замъка Пубол, където прекарва последните години от своя живот, забележителна колекция от произведения на изкуството. Разсекретяването на тайната колекция, разположена в една от периферните зали на замъка, разкрива наличието на десетки скулптури от гръко-римската и египетската епоха, картини на Каспар Давид Фридрих, Винсент ван Гог, Леонардо да Винчи, Пикасо, Арчимболдо, Джорджо де Кирико, Ханс Холбайн Младия, Вермеер и много други именити художници. Оказва се обаче, че всички произведения от тайната колекция на Дали са фалшификати, и то само и единствено такива, които са били считани единодушно за оригинали от експертите на световните пазари на произведения на изобразителното изкуство. Впрочем за някои от образците в тайната колекция на Дали все още съществуват съмнения, че са оригиналите на някои от произведенията, изложени в големите световни музеи. Манията за притежание на известни фалшификати кара Дали да отиде през 1959 г. на аудиенция при папа Йоан XXIII във Ватикана със скандалната молба да закупи Торинската плащаница за своята собствена колекция. Папата, разбира се, отказва да задоволи ексцентричния му каприз. Изложените факти затвърждават убеждението, че желанието на Дали е било да докаже, че подобно на картините от неговата колекция, той – фалшификатът, е по-ценен и по-истински от оригинала в лицето на неговия първороден брат.

На *Тайната колекция на Салвадор Дали* е посветен игрално-документалният телевизионен филм на Ото Келмер (Otto Kelmer), с оригиналното заглавие *Die Geheime Sammlung des Salvador Dalí* (1991). Сценарият на филма е изграден около идеята, че Салвадор Дали е оставил да витае след смъртта си някакво скрито послание, своеобразен завет, който да бъде разгадан от неговите духовни наследници, на които гласува доверие като на свои евангелисти. Впрочем самият художник си е направил автопортрет като дете в „Мадоната от Порт Лигат“ (Фиг. 5), като по този начин сакрализира себе си като Сина Господен в скута на Гала, съпругата майка, пресъздавайки собствения си образ по модел от своя детска фотография (Фиг. 6). Великият Салвадор Дали е пожелал още приживе да разполага със своите собствени евангелисти: те ще популяризират заветното му творчество след неговата кончина. Названията, с които той се обръща към четирима от своите най-близки последователи – „апостоли“ далинисти, потвърждават тази хипотеза: Макс Ришар е „Лъвът“, Елиот Бошан – „Орелът“, испанският скулптор Мигел Пинеро – „Бикът“, а „Ангелът“ е актрисата Изабел Дюфрене, по-известна със своя артистичен



псевдоним Ултра Виолет. На всеки един от четиримата е поверена по една съкровена частица от завета на художника, която да бъде разгласена след смъртта на Дали.



**Фиг. 5. Салвадор Дали (1904 – 1989), „Мадоната от Порт Лигат“ (1950), масло на платно, 144 x 96 cm, Fukuoka Art Museum, детайл**



**Фиг. 6. Фотография на Салвадор Дали в Барселона от 1908 година**

Легитимно е да си зададем въпроса дали страстният колекционер на фалшификати е имал идеята самият той да се превърне във фалшификатор? Оказва се, че Дали е фалшифицирал сюрреалистичния филм *Ръчната количка за плът* (*La brouette de chair*). Подписва го от името на Луис Бунюел през есента на 1969 година, което го превръща в първия фалшификатор в историята на киното. Коварната идея на Дали е да направи филма в стила на 30-те години, след което да изчака смъртта на своя приятел и конкурент Бунюел, за да го пусне от негово име, съобщавайки, че лентата е изчезнала мистериозно преди трийсет години и е била върната едва след смъртта на режисьора. Дали е планирал грандиозната премиера на *Ръчната количка за плът* да бъде организирана в Париж, да изчака публиката и критиците да се насладят на творбата, след което да заяви пред всички, че геният, пред когото всички се прекланят, не е Бунюел, а самият той, Дали. Такова би било отмъщението на художника за отнетата от режисьора на *Андалуското куче* слава. Филмът обаче не е прожектиран, защото по думите на Дали лентата не е станала, както той е искал: вместо да създаде един фалшив Бунюел, се е получил един истински Дали. В края на жизнения си път испанският художник решава да изгори филма,

защото си внушава, че е против всичко и всички, дори против самия себе си. Той даже хвърля металната кутия с лентата в пламъците на камината в замъка Пубол, откъдето за щастие я спасява неговата приятелка Изабел Дюфрене. Тя споделя, че точно в този момент Дали саркастично промълвява: „Спасете огъня, само огъня!“ Все пак филмът намира своето почетно място в Тайната колекция на артиста в замъка Пубол.

## Заклучение

Психоаналитичната перспектива в творчеството на Салвадор Дали хвърля светлина върху един ключов момент от неговата биография, който се изразява в острия семеен конфликт, породен от смъртта на един първороден Салвадор Дали, с когото второродният, когото всички познаваме, е принуден да се конфронтира за извоюването на своята собствена идентичност. Съизмерването на аза на сюрреалиста с идеализирания от семейството му брат изглежда предварително обречено на загуба, тъй като подобна съпоставка се проектира като конфронтация между имитацията и оригинала. Ще видим, че този конфликт се изразява по символичен начин в желанието на Дали да колекционира фалшификати със статут на оригинали, които представляват доказателства за това, че съществува вероятността вариантът да замести инвариантното. В същото време не може да се отрече, че въпросната конфронтация се превръща в мощен генератор на творческа енергия, чиято крайна цел е сублимирането на реалността в сюрреалност, в която имитациите могат да бъдат по-истински и ценни от техните собствени оригинали. Това е логиката, която може да обясни какво е накарало едно дете, чиито родители са му внушавали, че е копие, подобие, имитация на починалото си братче, да се превърне в един от най-оригиналните и креативни артисти на ХХ век.

## ЛИТЕРАТУРА

- Дали, С. (2005). *Мисли и афоризми*. София, изд. Елементи.
- Дали, С. (2008). *Тайният живот на Салвадор Дали – автобиография*. София, изд. Елементи.
- Дали, С. (2008а). *Дневникът на един гений*. София, изд. Елементи.
- Шувалов, А. В. (съставител) (2004). *Безумные грани таланта. Энциклопедия патологий*. АСТ, Астрель, Люкс.
- Янакиев, Ю. & Сивакова, В. (2011) „Идентичността на Винсент ван Гог в светлината на неговите автопортрети“. Персонална и национална



- идентичност и социална среда, част II, УИ „Паисий Хилендарски“, Пловдив, pp. 17 – 34.
- Murphy, C. (2009). The link between artistic creativity and psychopathology: Salvador Dalí. *Personality and Individual Differences*, 46, 765 – 774.
- Dali S. (2011). Le mythe tragique de l'Angelus de Millet. Paris, ed. Allia.
- Dali. S. (2009). *Personality and Individual Differences*. 46.8: 765 – 74. Print.
- Desto J. *Le tableau : « L'Angélu de J.-F. Millet »* in Karambolage du 3 mai 2009, Arte.
- Freud, Z. *Das Interesse an der Psychoanalyse* (1913), Scienta, Bologne. GW, VIII.
- Pauwels, L. (2004). *Les Passions selon Dali*. éd Denoel.

## РЕФЛЕКСИВНОТО ЧЕТЕНЕ НА ИНФОРМАЦИОНЕН ТЕКСТ – ОСНОВА ЗА ФОРМИРАНЕ НА МАЛКИЯ УЧЕНИК КАТО ФУНКЦИОНАЛНО ГРАМОТЕН ЧИТАТЕЛ

*Теодора А. Власева*

***Резюме:** Целта на тази статия е да обоснове и изведе образователни инструменти за преодоляване на отрицателната динамика в читателската грамотност на българския ученик. С тях се осигуряват възможности за полагане на базовата грамотност като минимална функционална грамотност и формиране на рефлексивен тип четене в началния образователен етап. Понятието „рефлексивно четене“ се определя като функционално четене с развит автодидактичен компонент. На тази основа и чрез теоретичен анализ и синтез на постановки и данни от научни изследвания по проблема се проектира възможен дизайн на стратегическо обучение по рефлексивно четене на информационен текст. Акцент е четенето откриване.*

***Ключови думи:** функционална грамотност, рефлексивно четене, стратегическо обучение, дизайн на образователни инструменти за четене на информационен текст*

## REFLEXIVE READING OF INFORMATIONAL TEXT – THE BASIS FOR THE FORMATION OF SMALL STUDENT AS FUNCTIONAL LITERATE READER

*Teodora A. Vlasseva*

***Abstract:** The purpose of this article is to justify and put educational tools for overcoming the negative dynamics in the reading literacy of the Bulgarian student. They should be given opportunities for application of basic literacy as a minimum functional literacy and the formation of a reflexive type reading. The term "reflective reading" is defined as a functional reading, which is characterized by the developed autodidactic component. On this basis and through theoretical analysis and synthesis of research data on the problem construct a possible design of strategic training to form a reflexive reading of informative text.*

***Keywords:** functional literacy, reflective reading, strategic training of reader as a subject, design of educational tools for reading of informative text*

## 1. Постановка на проблема за профила на читателската грамотност

На съвременния етап от развитието на глобалното информационно общество и икономиките на знанието концепцията за учене през целия живот оказва съществено влияние върху разбирането за грамотността. Тя вече не се възприема като способност, придобита през първите училищни години, а се определя като съвкупност от знания, умения и стратегии, които личността развива през целия си живот. В континуума от видове „училищна“ грамотност: начална, базова, функционална, комплексна (Национална стратегия..., 2014), базовата грамотност, формирана в края на началния етап на образование, е с ключова роля за училищния успех и благополучие на ученика през целия училищен период. Днес тя се определя като езикова грамотност в използване на четенето и писането (писмените езикови форми) и на свързаните с тях слушане, говорене и правилна употреба на езика, но най-често се назовава „читателска“ („четивна“). Така се указва приоритетът на четенето като основа на ученето през целия живот, в т.ч. за придобиване на функционална грамотност, т.е. на способността на учениците, завършващи следващия образователен етап, да прилагат четенето за учене в различни познавателни области, като анализират, осмислят и представят решение на проблеми в многообразието от ситуации, близки до реалните. С оглед на тази си функция *базовата грамотност* се определя като минимално равнище, достатъчно за самостоятелно четене с цел самообразование, т.е. като средство *за учене*. Това е основание тя да бъде видяна и като минимална функционална грамотност, а самото четене – като функционално четене с образователни цели в обучението по всички предмети и с цел самоусъвършенстване и развитие на общността (Национална стратегия..., 2014).

За читателската грамотност на българските ученици може да се съди обективно според международно приетите стандарти и по данните от сравнителните мониторингови изследвания PIRLS и PISA\*, оценяващи четенето с разбиране в края на началния и на основния етап на образование. И при двете изследвания четенето се определя в метарамката на конструктивизма като интерактивен процес, в който

---

\* PIRLS – Международно изследване за напредъка на учениците в четенето (Progress in International Reading Literacy Study), по проект, спонсориран от Международната асоциация за оценяване на постиженията в образованието IEA; PISA – The Programme for International Student Assessment (PISA, осъществявана от Организацията за икономическа взаимопомощ OECD).

читателят създава смисъл във взаимодействие с текста и контекста (Giasson 2003, PIRLS 2006). Задачите в инструментариума на изследванията визират четенето на различни видове текст, в т.ч. прекъснати, непрекъснати и смесени, за различни цели и в различни ситуации (с по-широк диапазон на вариации в трите елементи при PISA), а нивата на грамотност се градира според готовността на учениците да прилагат определени когнитивни умения за обработка на информация. Съгласно с PIRLS ключови за разбирането при четене са уменията за: намиране и извличане на явно представена информация; правене на преки изводи, които се подразбират в текста; тълкуване и обобщаване на идеи и информация, представени в текста; оценка на текста от гледна точка на неговото съдържание, стил и структура. Към тях стандартът на PISA добавя уменията да се прилага информацията за конкретни цели и решаване на проблеми от реалния живот.

Представянето на българските ученици в циклите на двете изследвания от 2000 г. насам очертава картина, която е кризисна и на пръв поглед нелогична. По данни на международното изследване PISA (Петрова 2010, 2012) около 40% от българчетата на 15 – 16-годишна възраст са функционално неграмотни (срещу средно 20% за Европа), т.е. не могат да се справят с четенето дори на елементарен текст в ежедневието си.

Понижаване на постиженията има и при 10 – 11-годишните. Страната ни е една от четирите държави с най-значимо понижаване на резултатите на четвъртокласниците, регистрирано в последователните участия в трите цикъла на международното изследване (Петрова 2013). Въпреки това стойностите на читателската грамотност в края на началния етап са много добри и над средноевропейските, а уменията за четене на информационен и художествен текст и за решаване на видовете диагностични задачи се определят от експертите като добре балансирани (Петрова 2013). Макар това да носи удовлетворение, сривът на следващия етап обаче ни кара да се запитаме: защо всеки трети седмокласник остава на равнището на четвъртокласника и се оказва функционално неграмотен в края на задължителното си образование? Какъв е потенциалът за последващо развитие на „добре балансираната“ базова грамотност? Очевидно нисък и следователно проблематичен. Състоянието на грамотността доказва, че упражняването на четенето във функция на учене не е станало част от естественото поведение на ученика. Затова и не може да се прилага самостоятелно в следващия етап на обучение. Малките ученици, които се справят под ръководство, наблюдение и контрол от страна на учителя,

не успяват сами себе си да учат чрез четенето – превръщането на четенето в средство за учене не се е състояло докрай и/или по необратим начин в началния образователен етап. А когато една дейност – в частност четене, не е добре интериоризирана, тя лесно регресира във вторична неграмотност.

Възниква въпросът защо овладяването на четенето като средство за учене остава незавършено. Според нас първопричината, обуславяща негативната динамика на функционалната грамотност, е в самия профил на базовата грамотност. В него отсъства автодидактичният компонент, който би следвало да съгласува четенето с уменията за учене. За дефицита на тези умения свидетелстват анализите на учебните програми по литература (Дамянова 2007), изводите от резултатите от външните оценявания, както и препоръките функционалната грамотност да се интегрира в стандартите за учебно съдържание и в учебните програми по всички учебни предмети, а преподаването и ученето по всеки предмет да осигуряват поддръжката ѝ във всяка фаза на училищното образование (Стратегия 2014). Бихме обобщили, че липсва ориентацията към формиране на стратегическата компетентност на читателя, доколкото именно нея ДОИ определят като надпредметна обща компетентност за учене, мислене, търсене на информация, имаща място в обучението по всички учебни предмети (Васева 1999).

Така фокусът на проблема се премества от оценяването към формирането на грамотността. За да може ученикът да прилага грамотността в постоянно променящи се ситуации за решаване на многообразни задачи, тя самата следва да е в непрекъснато развитие: функционалното четене трябва да стане автодидактично, а ученикът да се изгради като негов субект. Този вид четене, при който ученикът развива своята стратегическа компетентност, определяме за рефлексивно или като функционално четене с автодидактичен компонент. Формирането му предполага не само включване на базовите читателски умения в програмите, а и нова постановка на стратегическата компетентност за четенето като учене, нови подходи на преподаване и оценяване.

Ето защо в настоящото изследване се търсят, обосновават и проектират образователни инструменти за формиране на рефлексивното четене в качеството му на средство за полагане на базовата грамотност и за преодоляване на отрицателната динамика в читателската грамотност през училищния период. За целта чрез анализ и синтез на постановки и данни от научни изследвания по проблема се проектира дизайн на стратегическо обучение по рефлексивно четене на информационен текст. Изборът на последния е мотивиран от необходимост-

та да се изведе подходяща надпредметна методика за работа с този вид текст, каквато все още липсва в началния етап на образование, от структурата на самия текст, предлагаща опора за развитие на уменията за работа с информация, и от ролята на информационния текст в следващия образователен етап, където той става основен източник на информация и инструмент на ученето. Предвид ограниченията в обема на изложението, дизайнът на обучението ще се фокусира върху основни параметри на ученето, преподаването и оценяването.

## **2. Дизайн на стратегическото обучение за формиране на рефлексивно четене**

Общоевропейската езикова рамка определя стратегическата компетентност чрез способността на субекта да решава поставените задачи, като организира, регулира и завършва дейността си, избирайки и прилагайки подходящите езикови и неезикови действия и операции (Cadre... 2001). С колкото по-богат репертоар от комуникативни и учебни стратегии той разполага, толкова по-голяма е вероятността да се справи с проблемите в разбирането и да реши успешно една или друга читателска задача. Ето защо овладяването на стратегиите за четене и учене, които подобряват читателската компетентност, са от първостепенна важност за формирането на функционално четене.

В парадигмата на конструктивизма стратегиите се определят като динамично познание, планове и програми за действие, осигуряващи постигане на цели в дадени условия. Проблематизацията на ситуацията, изборът на средствата с оглед на целта и условията, осъзнатостта и рефлексивността на действията, които не подлежат на автоматизация, отличават стратегиите от уменията (Strategies... 2008).

Според областта на приложение и задействаните процеси се разграничават когнитивни стратегии за регулиране на четенето чрез действия като маркиране, класификация и групиране, водене на бележки, активизация на предишни знания, резюмиране, дедукция и индукция, визуализация, вербализация, изводи и предположения и пр.; социо-афективни стратегии за регулиране на взаимодействията и взаимоотношенията чрез възприемане и задаване на въпроси за уточняване и проверка, чрез коопериране и разрешаване на конфликти, управление на емоциите и намаляване на тревожността; метакогнитивни стратегии за саморегулиране на поведението и ученето чрез планиране, контрол, регулиране, оценяване (Strategies... 2008).

Представянето на стратегийния компонент в дизайна на обучението по рефлексивно четене се фокусира върху седем основни стратегии с научно доказана ефективност за подобряване на разбирането, а именно: наблюдение на разбирането, при което читателите се научават на самонаблюдение дали и доколко добре разбират текста (метакогнитивна стратегия); съвместно учене, при което учениците овладяват стратегии за четене и обсъждат заедно материалите за четене (социоафективна); използване на графични и семантични организатори: читателите представят материала графично, за да подпомогнат разбирането и паметта си; отговаряне на въпроси, зададени от учителя, и получаване на незабавен коментар от него; задаване на въпроси: читателите сами задават и отговарят на въпроси; структуриране: учениците използват структурата (на фабулата) като инструмент за припомняне на съдържанието и отговаряне на въпроси; резюмиране: читателите се научават да резюмират идеи и да обобщават информация (когнитивни) (Преподаване... 2011).

На езика на детето стратегиите се „превеждат“ чрез действията, извършвани с текста преди, по време и след четенето. Така в „програмата за учене чрез стратегии“ влизат следните „детски“ стратегии: четене с цел; четене по въпроси и четене с въпроси, четене с прогнози и проверки; четене с бележки и четене с отметки; четене с разужаване и четене с планиране; четене на стоп и четене с равносметка...

При дизайна на образователните инструменти – технологичните варианти за овладяване на стратегиите, отново отдаваме приоритет на експериментално доказалите своята полезност модели на обучение (Преподаване... 2011; Giasson 2003), а именно:

- Експлицитно обучение за целенасочено и пряко формиране на стратегиите с опора на въпросите: какво представлява стратегията, защо и как се прилага, кога? Търси се баланс на декларативни, процедурни и прагматични познания с поетапно предаване на отговорността за прилагането им от учителя през групата към ученика.
- Реципрочно обучение за овладяване на комплекси от стратегии чрез съвместно разпределена учебна дейност в двойки и малки групи и ролева ротация на участниците, в т.ч. на учителя, при изпълнение на действията до интериоризация на комплекса;
- Саморегулирано учене чрез метакогнитивни стратегии (целепоставяне, планиране, саморегулация, самооценяване) и индивидуални инструменти за четене. Широко се използват учебни карти с опори за самоинструментиране при самостоятелното четене.

- Комбиниране на стратегии и инструменти за външно и формиращо оценяване. За получаване на обективна картина на реалните постижения може да се използва тестовият модел на външното оценяване (по PIRLS). Формиращото оценяване „работи“ за превръщане на ученика от обект на изпитване в субект на ученето, отговорен за формиране на собствения стратегически репертоар. Подходящ за тази цел инструмент, който интегрира оценката в контекста на ученето, е читателското портфолио (Vlaseva 2015). То обучава ученика как да се самооценяване и на тази основа го мотивира да си поставя цели, да следи за резултатите и напредъка си в четенето и ученето.

За разгръщане на модела на обучение в указаните параметри дизайнът следва да предложи и система на работа. В методически източници се препоръчва стратегиите да се изучават в съобразен с трудността им ред, примерно в следния (Cartier et Manon 2004): четене с отметки, четене с подчертаване, четене с план, четене с бележки, четене с цел, графични организатори, четене с въпроси. От друга страна, счита се, че част от тези стратегии са по-ефективни, ако се прилагат в по-широка стратегическа рамка. Многоаспектното стратегическо преподаване с използване на няколко стратегии може да доведе до по-ефективно учене, по-добър трансфер на учене, подобрена памет и общи подобрения в разбирането. Пример за това е „реципрочното учене“ в диалог с учениците за комбинирано прилагане на четири стратегии за разбиране на текста: задаване на въпроси, предположения, разясняване и резюмиране (Преподаването... 2011). Затова като основа за формиране на общия подход за диалог с текста залагаме на възможни и необходими комбинации, които се оформят като макро- и микростратегии.

Основанията за групиране и комбиниране на стратегиите са многоспектърни (Власева 1991; 2012). Откриваме ги в психолингвистичния профил на дейността, определящ хоризонталния и вертикалния строеж на рефлексивното четене, в психолингвистичните механизми на разбирането (антиципация, реципация, инференция); в модела на интерактивния читател, който конструира смисъла на текста и дейността в трите фази – предтекстова, текстова и следтекстова, в постигане на търсения ефект – подобряване на разбирането чрез преход от повърхностно линейно към задълбочено нелинейно четене.



Имайки предвид по-общите подходи, често определяни като видове четене, и континуума на вариациите между тях<sup>\*</sup>, за целите на стратегическото обучение определяме три макростратегии (подхода) за четенето като учене: четене откриване, четене изучаване, четене размишление. В информационноцелевия профил на рефлексивното четене те са с ранг на предикация от първи ред. Като предикации от втори ред, разкриващи основните съставни елементи, в структурата на всяка макростратегия влизат подстратегии, а те на свой ред се артикулират на елементи. Рамковата стратегия (подход) *четене откриване* координира ориентирането в ситуацията на предчетене и запознаването с текста, прехода от предтекста към текста чрез подстратегииите – четене с цел, четене по въпроси и с прогнози, четене с отметки и подчертаване. *Четенето изучаване* съгласува многопосочно микропроцесите (преходи между дума, изречение и фраза) и макропроцесите (между части и цялости, теми, идеи) в разбирането с цел смислообработка на текста в дълбочина и пълнота. Като изпълнителски компонент на дейността, то осъществява прехода от текста към следтекста, като задълбочава разбирането чрез аналитико-синтетичните механизми на смислоформиране и смислоформулиране. Реализира се с подстратегииите – четене с въпроси, четене „пъзел“ и четене превод, изпълнявани на свой ред с макростратегии, като водене на бележки, съставяне на план и резюме, превод на текста в нелинеен формат чрез графични организатори. *Четенето размишление* се основава на рефлексията върху процеса и резултата на дейността. То инициира диалога с текста и го трансформира във вътрешен диалог. Задачата му е да съгласува двата режима на комуникация: АЗ – ТИ (текст, автор, читател) с АЗ – АЗ (актуален и желан образ на себе си като читател), като интегрира стратегиите за разбиране и за метаразбиране. Водещите подстратегии са: четене диалог, четене прилагане, четене равносметка, осъществявани с техники за самонаблюдение и саморегулация, т.е. автодидактично.

Следващите технологични проекции за овладяване на комплекси от стратегии отчитат трифазната структура на дейността, рамката на макростратегииите и вариантния избор и съчетаване на макростратегииите в контексти, преобразуващи подходите. На фокус остават седемте ключови стратегии за подобряване на четенето, но предвид

---

\* В зависимост от целта, начина на четене, контекста и др, разнообразието е голямо, но основна от методическа гледна точка е разликата между задълбоченото четене (подробно, детайлно, изучаващо четене, при което цялата информация от текста е важна) и незадълбоченото (ориентируващо, търсещо, сканиращо, селективно) за обзор или търсене на определена информация (Радкова 2011).

обема на статията само работата за формиране на макростратегията **четене откриване** ще се разгърне в цялост и с представителни примери за работа с подстратегии. А логиката на експлицитното преподаване (по въпросите: коя е стратегията и какво представлява, защо, къде и кога се прилага, как се прилага и присвоява стъпка по стъпка) задава посоката в коментара на образователните инструменти (Giasson 2003). Стремехът е да се открият (макар в различна степен) етапите: подготовка (ориентиране в задачата, активиране на предишно знание и опит, насочване на вниманието и интереса към стратегията), идентификация на стратегията (назовава се и се изяснява ползата от нея), моделиране (демонстрация на стратегията с мислене на глас по въпросите какво, как, защо правя, какъв друг начин мога да приложа), ръководена практика (с помощ от учителя стратегията се прилага), съвместна (кооперативна) практика (прилаганата стратегия се обсъжда, сравнява, обосновава, модифицира при работа с партньор или в група), автономна практика за съзнателно прилагане и трансфер в нови ситуации.

### **3. Четенето – откриване в рефлексивния контекст на стратегическото обучение**

Четенето откриване е активатор на смислово-мотивационния компонент на дейността чрез базови действия за предчетене и първо четене. Те изграждат ориентировъчната основа на четенето, като свързват началната ситуация на четене с финалната и проследяват трансформацията помежду им в текущите текстови ситуации. В рамките на стратегията ученикът се научава да си поставя цели, да прогнозира и планира, да оценява резултата чрез съотнасяне с целта, като взаимодейства с комуникативната програма на текста и нейните указатели: жанр – предназначение, заглавие – тема и основна мисъл, ключови думи и изрази, визуален образ на текста, паратекст – илюстративни материали и задачи. Смесовият ефект от този вид четене за ученика е в промяната на картината на света, отчетена чрез съпоставка на образите му преди и след взаимодействието с текста, учебният ефект – в осъзнаване на текста и стратегиите като трансформатори на четенето и на самия себе си като читател.

Ключова роля сред подстратегии за четене откриване има **четенето с цел**, което фокусира отношението между цел и резултат, а чрез него и целостта на дейността. Стратегията предлага алгоритъм за самоорганизация на четенето с опора на въпросите: **какво знам преди**

**четенето, какво искам да науча с четене, какво научих от прочетеното**, и записване на отговорите в таблица с три колони: (какво) знам – искам да узная – научих (накратко ЗИН или в оригинал KWL: Know – Want – Learned).

Учителят въвежда и моделира стратегията преди четенето, като мисли на глас в отговор на въпросите, които сам си задава: *Какво ми казва заглавието, за какво ли ще се говори в текста? Какви са очакванията ми, предположенията ми?* (Активизира опита си, прави предположения), *Какво вече знам по темата?* (Споделя познания от опит, от други текстове), *Какво бих искал (очаквам) да узная, разбера, проверя...?* (Поставя цел чрез задаване на въпроси и превръщане на заглавието във въпрос). Отговорите се записват на дъската в първите две колони на таблицата, а след прочита на текста в третата колона се записва отговорът на въпроса „Какво научих?“. Учениците следват или повтарят модела при прочит на следваща част или текст: попълват индивидуални карти, които впоследствие обсъждат при съставяне на колективна таблица с всички отговори. В следчетенето целта се съотнася с резултата и се оценява наученото, а с негова помощ се решават познавателни задачи от други области. Въпросите, останали без отговор, задават нови цели, за които се търсят други източници на информация.

Интериоризацията на стратегията преминава от ръководено към самостоятелно прилагане през работа в двойка и в малка група. Едновременно с това практикуването ѝ е съпроводено с операционализиране на действията за актуализиране на опита и формулиране на цели. Това се осигурява чрез техники (Заир-Бек, Муштавинская 2011) като: мозъчна атака за съставяне на понятийни карти и разказ по ключови думи, свързани с темата; преди и след четенето се оценява верността на списък с твърдения по темата; отговаря се на въпроси по темата преди и след прочита на текста; формулират се въпроси чрез свързване на ключови понятия с въпросителни думи (къде, кога, какво, как, защо...); използват се „тънки“ въпроси (конкретни и за явна информация) и „дебели“ въпроси (проблемни или обобщаващи, за изводи и синтез на информация), както и „маргаритката“ с въпросите на Блум (прости – с еднозначен отговор, уточняващи, практически, интерпретационни, оценъчни, творчески) и др.

Що се отнася до третото действие, то съотнасянето на цел с резултат и оценката на степента на съвпадение между тях преpraща към въпроса как се постига целта, как да се намира отговор на поставените въпроси, дефиниращи цели на четенето.

Ефективни начини за търсене на отговор въвежда следващата стратегия за четене ориентиране: „**Къде е отговорът?**“. Чрез нея ученикът се научава да анализира задачата, която си поставя при прогнозирането, и да планира подход, адекватен на нейните изисквания. Отправна точка е проверката на разбирането чрез решаване на тестови задачи от по-високите равнища на таксономията на Блум. Разликите в резултатите при задачи с множествен отговор от едно и също когнитивно равнище мотивира провеждането на дискусия върху причините за допуснатите грешки (Giasson 2003). По този повод се коментират стратегиите на успешните читатели, прилаганите от тях начини на разбиране и техните основания. Учителят или опитен ученик обяснява как се решават конкретни задачи за четене с разбиране и чрез анализ на установеното в условието отношение между въпроса и отговора се обобщават и извеждат типове задачи: а) с отговор, даден пряко в текст, б) с отговор, който липсва в текста, но се подразбира; в) с отговор, основаващ се на текста и опита на читателя.

Изискванията на различните типове задачи обуславят различни стратегии за конструиране на отговора, които се определят и назовават, както следва: а) откриване и подчертаване на конкретни думи и изрази в отговор на въпрос за факти (стратегия „Точно тук“); б) свързване на ключови думи в изречения от съседни и несъседни изречения и части и правене на логически изводи (стратегия „Търся и мисля“; в) четене „между редовете“ и правене на прагматични изводи чрез свързване на информация от текста с тази от личния опит (стратегия „Решавам заедно с автора/Аз и авторът“); г) намиране на отговор извън текста („отвъд редовете“) чрез опита си (стратегия „Решавам Аз/Разчитам на себе си“). Класификацията се визуализира по подходящ начин и става инструмент за групово и самостоятелно четене през стратегията.

При избора на подходяща стратегия за отговор или за аргументация на отговора ученикът може да бъде улеснен чрез дейността **Четене с подчертаване**. То включва открояване на текстови елементи с графични средства с цел оценка и лесно пренамиране на интересуваша ни информация: избира се различно оцветяване, ограждане или подчертаване, примерно ключовите думи – с две черти, детайлите – с една; оцветяват се фрази с основните идеи, а имплицитните идеи и личните коментари се записват в полето. В рамките на стратегията „Къде е отговорът?“ маркирането позволява да се разграничи важното от второстепенното, факти от мнения, причини от следствия, пробле-

ми от решения, т.е. да се държат на фокус различни структури, свързани с правенето на изводи при анализа и решаването на задачите.

Четенето откриване има своята роля не само в предтекстовата и следтекстовата фаза на четенето, в които се извършва ориентацията в ситуация на четене, поставят се цели, избира се стратегия съобразно с изискванията на задачата, оценява се резултатът от четенето и решението на задачата. Самостоятелното четене предполага контрол и върху самия процес, активно възприемане и критично размишление в хода на самото четене. Стратегията, с която ученикът прави това още при първото запознаване с текста, е **четенето с отметки** (INSERT: Interactive. Notion. System. Effective. Reading. Thinking).

Стратегията осигурява контролирано разбиране в текстовата фаза на четенето чрез прилагане на система от символи за текуща обработка на информацията, регистрация и разрешаване на проблеми в хода на възприемането (Заир-Бек, Муштавинская 2011).

По указание на учителя учениците четат и поставят в полето на текста отметки, даващи оценка на постъпващата информация и сигнал за проблеми в разбирането. Прилага се договорена система от знаци за маркиране на информацията, примерно следната: известната информация се отбелязва със знак „V“ (*знам*), новата – със знак „+“ (*узнах*); информацията, която противоречи на предзнанията – с „X“ (*мислех иначе*); непонятната – с „?“ (*не разбирам, имам въпроси*). Учениците могат да разработят и своя система от графични знаци отметки, а броят на проследяваните параметри да се променя (Cartier et Manon 2004). Примерно чрез добавяне на знаци за отчитане на информация, която е важна – „◎“, интересна – „!“, липсваща – „–“.

След четенето се попълва таблица с брой колони, равен на броя използвани символи. В колоните накратко са вписват сведения от текста, които са били отмятани в полето. Дискутирайки по таблицата, учениците мислят за прочетеното и за четенето, припомнят си бележките по текста, изясняват неразбраното, собствените мисли, действия и позиции, рефлексират затруднения и решения, постигат метаразбиране.

Осмислянето на самия процес на четене стимулира метапознанието за стратегиите за четене и учене и за себе си като читател и предполага съзнателното прилагане на многообразие от стратегии и метастратегии при четене и работа с различни видове текст (Giasson 2003). Като цяло рефлексията върху проблемите, силните и слабите страни на собствената дейност, ползата от стратегиите и успехите в

прилагането им мотивират ученика да се усъвършенства като читател, да чете автодидактично.

Вариант на такова четене представя системата за учене SQ3R (Survey, Question, Read, Recite and Review) в 5 стъпки: проучване (преглеждане); питане (прогнозиране); (пре)прочитане; (пре)разказване и преговаряне (преработване). Тъй като тя на практика интегрира представените дотук стратегии за четене откриване, с нея обобщаваме модела на саморегулирано учене като очакван резултат от стратегическото обучение в този модул. Той може да бъде описан в следния рефлексивен алгоритъм за работа с информация в автодидактичен режим (Cartier et Manon 2004): 1) Преглеждам материала (проучвам заглавия, подзаглавия, илюстративни материали, елементи от текста, списъци с въпроси и правя предположения); 2) Питам се (поставям си цели, като превръщам във въпроси, заглавия и подзаглавия; записвам въпроси, възникнали при предварителния преглед на материала); 3) Чета активно (търся отговор на въпросите, като се опирам на текста и на опита си, следя какво и дали разбирам, задавам нови въпроси); 4) (Пре)разказвам (припомням си, като изказвам отговорите на въпросите, препрочитам текста заради останали без отговор въпроси); 5) Преговарям (отговарям на основния въпрос цел, подреждам най-важното, представям го с рисунка, обобщавам).

\* \* \*

В условията на традиционното обучение стратегическата компетентност се формира спонтанно, най-вече при добрите читатели. Тя е резултат на имплицитно (непряко, попътно) учене чрез рефлексиране на опита в четенето с разбиране (косвен резултат от литературното обучение) и пренос в нови ситуации. В контекста на стратегическото обучение читателското поведение се формира чрез експлицитно, реципрочо и саморегулирано учене на стратегии. Последното е крайна цел, за постигането на която тук бе коментирано приложението на различните образователни инструменти. Затова в заключение ще обобщим условията, в които стратегическото обучение полага автодидактичното четене като основа на базовата грамотност и предпоставка за формиране на функционално грамотен читател.

Принципна е постановката, че именно стратегическото обучение формира ученика като субект на читателската дейност, създавайки среда за развитие на когнитивните, социоафективните и метакогнитивните измерения на ученето. Първооснова за субектната позиция обаче осигуряват метакогнитивните стратегии, с чиято помощ читате-

лят се учи как да знае и да може в четенето, как да си поставя цели, да планира подход, да избира и реализира стратегии, да контролира разбирането си. От друга страна, основа за формиране на метакогнитивни познания и действия са механизмите на рефлексията, ангажиращи ученика със собственото му учене и развитие. Тук ще ги изведем като рефлексивни линии за равносметка в ученето и самопроекция в четенето.

За ученика тези рефлексивни линии на четене и учене имат запазено място във фазата на следчетене, когато читателят се обръща назад и тръгва „по собствените си следи“, за да рефлексира изминатия път. Ретроспекцията може да следва линията „цел – средство – резултат“, водеща към въпросите за осмисляне на текста като инструмент на четенето: *на какви цели той служи, до каква информация ми дава достъп, как ми помага да научавам нови неща, какво ново и интересно узнах; кое бе необичайно, озадачаващо, затруднително и предизвикателно.* Или да следва траекторията „цел – път – резултат“, за да се рефлексират начините на взаимодействия с текста, стратегиите, които превръщат целта в резултат: *какви трудности срещнах, какви стратегии използвах, как ги приложих и доколко ми помогнаха да подобря четенето.*

Отговор на тези въпроси (*кой, какво, защо и как прави, когато чете, над какво си струва размишлението да продължи*) се търси при обсъждане на междинни продукти на четенето – бележките, маркировките, таблиците, диаграмите, решените задачи, определили стратегическите умения на читателя в етап от развитието им. Чрез дискусиите (форма на устна рефлексия) ученикът изразява отношението си към наученото и ученето, продължава да се учи как публично да формулира собствено отношение към изучавания обект, как да споделя своите затруднения и да привлича другите с техния опит като ресурс в решаване на собствените проблеми в четенето. Така обменът на гледните точки в дискусиата превежда ретроспекцията в интроспекция – друга рефлексивна линия за обръщане на мисленето към отношението „цел – читател – резултат“. Тя пренася четенето на територията на самооценката чрез техники за писмена рефлексия, осмислящи ролята на четенето като средство за учене и саморазвитие. Използвани най-често в рамките на читателско портфолио, техниките потапят читателя в размисъл по въпросите: какво знаех – знам – искам да узная... за четенето; какво можех – мога – ще мога да правя, когато чета (и с помощта на четенето); какво мислех – мисля за четенето и искам да открия чрез четенето; кои проблеми искам, мога и ще реша

като читател. Така интелектуалната рефлексия върху дейността се съгласува с личностна рефлексия върху отношението към четенето и ученето, върху читателския Аз и перспективите за развитието му.

Активизирането на читателско самосъзнание на ученика оформя рефлексивната линия на проспекцията, в която ученикът съгласува Аз-образа с образа на читателя модел (желаното свое читателско Аз) и се стреми да го следва. Прилагайки учебните стратегии като личностен ресурс за трансформация на собствената читателска практика, ученикът упражнява четенето във функция на учене и създава сам себе си като стратегически читател (Strategies... 2008). Той самоорганизира взаимодействията си с текста и контекста преди, по време и след четенето, следи и преценява какво и кога разбира или не разбира нещо, осъзнава какво има нужда да разбере и какво може да направи, когато не разбира, разширява репертоара от инструменти и стратегии, необходими за постигане на многообразни цели, прави адекватен на ситуацията избор на поведение, рефлексира основанията за действията си, саморегулира се и в крайна сметка чрез четенето и ученето постига цялостна актуализация на своя потенциал.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ангелова, Т. (2006). Четенето и читателската култура PIRLS, С.
- Васева, М. (1999). За стандартите в обучението по български език, Български език и литература, 1999.
- Власева, Т. (1991). За комуникативен профил на урока по четене, В: Научни трудове на ПУ „Паисий Хилендарски“, кн. 8, т. 2, 1991.
- Власева, Т. (2012). Училищният модел за формиране на малкия ученик като читател: проблеми и перспективи. В: Съвременното образование: стратегии, направления, ценности, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив, 2012.
- Дамянова, А. (2007). Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка: Български език и литература (електронна версия), 2007, № 4.
- Заир-Бек, С., И. Муштавинская. (2011). Развитие критического мышления на уроке. Просвещение, М.
- Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020). Четенето – ключът за повишаване на грамотността на нацията, <http://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=5034>
- Петрова, С. (2010). Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците



- PISA 2009. С. <http://www.ckoko.bg/images/stories/book-2010.pdf>
- Петрова, С. (2012). Предизвикателства пред училищното образование. Резултати от участието на България в PISA 2012, С. [http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA\\_2012.pdf](http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA_2012.pdf)
- Петрова С. (2013). Четивната грамотност на българските четвъртокласници: резултати от участието на България в международно изследване на напредъка в четивната грамотност на учениците – PIRLS 2011. В: Стратегии на образователната и научната политика, година XXI, книжка 1.
- Преподаване на четенето в Европа: контекст, политики, практики, 2011, Брюксел: Мрежата „Евридика [eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic.../130BG.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic.../130BG.pdf)
- Радкова, А. (2011). Умението да се чете повърхностно (електронните текстове в чуждоезиковото обучение), [journal.e-center.uni-sofia.bg/f/downloads/2011/Broi%202/A.Radkova.pdf](http://journal.e-center.uni-sofia.bg/f/downloads/2011/Broi%202/A.Radkova.pdf)
- Учебни програми по български език и литература за 1. – 4. клас. [http://mon.bg/top\\_menu/general/educational\\_programs/](http://mon.bg/top_menu/general/educational_programs/)
- Cadre européen commun de référence pour les langues (2001). Conseil de l'Europe, Didier, Paris.
- Cartier, S. et Th. Manon. (2004). L'enseignement des strategies d'apprentissage par la lecture, Montreal.
- Giasson, J. (2003). La lecture. De la theorie a la pratique. 2e edition. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications. <http://timssandpirs.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf>
- Strategies socio-affectives, cognitives et metacognitives en lecture et en ecriture pour le milieu linguistique minoritaire. Document de fondement, 2008, Chenelière, Montreal.
- Vlaseva, T. (2015). Possibilities for reflexive learning, autonomous learning and self-development of the young student as a reader through the innovative technology of portfolio, Interdisciplinary Symposium Social Competences Creativity and Wellbeing, University Press “Paisii Hilendarski”, Plovdiv.