

## ПРОБЛЕМНО ПОВЕДЕНИЕ И УЧИЛИЩНА И/ИЛИ СОЦИАЛНА СРЕДА В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

Ева Папазова<sup>1</sup>, Радостина Антонова

*Целта на статията е да се проследи и анализира проблемното поведение при юноши от домове за деца, лишени от родителски грижи, сегрегирано ромско училище, смесен тип училище и българско училище. Изследвани са 309 изследвани лица в юношеска възраст. Използвана е скалата за измерване на проблемно поведение на Ахенбах и Еделброк- Children Behaviour Check List (Achenbach & Edelbrock, 1979, 1991). Резултатите показват, че момчетата се отличават с интернализирано проблемно поведение, а момчетата с екстернализирано проблемно поведение. Най-агресивни са най-малките (14-15-годишните), а най-малко агресивни са най-големите (18-19-годишните). Най-проблемна е социалната среда в домовете за деца, а най-малко проблемна е тя в българското училище, като се изключат показателите за екстернализирано проблемно поведение. Смесената училищна среда не се оказва по-проблемна от сегрегираната ромска среда.*

**Ключови думи:** проблемно поведение, училищна среда, юношеска възраст

Юношеството е период на трудности. През тази фаза от жизнения цикъл, проблемното поведение е по-интересно от изследователска гледна точка, отколкото юношеското нормативно развитие. Предходни изследвания документират факторите, които могат да са в основата на тези поведенчески проблеми, като търсят взаимовръзка между агресивното поведение в юношеска възраст и проблеми в контекста на семейната и училищната среда.

Изследванията, които анализират взаимовръзката между училищната среда и поведенческите проблеми на учениците показват, че подрастващите, които си служат с насилие в училище, имат повече негативни взаимодействия с учителите си (Meehan, Hughes & Cavell, 2003; Murray & Murray,

---

<sup>1</sup> Гл. ас. д-р Ева Папазова – Институт за изследване на населението и човека – БАН  
Адрес за контакти: [eva.papazova@gmail.com](mailto:eva.papazova@gmail.com)

2004), по-негативна училищна Аз-концепция (Andreou, 2000; Boders, Earleywine, & Huey, 2004; O'Moore & Kirkham, 2001), а в някои случаи са и отхвърлени от връстниците си (Hay, Payne, & Chadwick, 2004; Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Werner, 2004). Юношите, които са отхвърлени от връстниците си, също така са по-склонни да имат негативна училищна Аз-концепция (Estevez et al., 2006). Доказано е също така, че подрастващите, които извършват противообществени прояви, обикновено притежават по-негативно отношение към органите на властта като полицията, законите и законодателството, училището и учителите (Emler, Ohana, & Dickinson, 1990 г.; Emler & Reicher, 1995).

### **Екстернализирано и интернализирано проблемно поведение**

Екстернализираните и интернализираните проблеми са две основни измерения на детското и юношеското поведение (Garber et al., 1991; Serbin et al., 1991). Екстернализираните проблеми (като например, разрушително и агресивно поведение, незачитане на възрастните, избухлив нрав, импулсивно и хиперактивно поведение) се определят като мощни за развитието рискове, които могат да допринесат за отпадане от училище и криминални прояви в по-късните години (Hymel et al., 1990; Ladd & Burgess, 1999; Loeber, 1990). Екстернализираното поведение е свързано с конфликтни, зависими и неблизки взаимоотношения с другите както в настоящето, така и с потенциал за развитие в бъдещето (Birch & Ladd, 1998; Howes, 2000; Howes et al., 2000; Pianta & Niemitz, 1991). Последствията от интернализираните проблеми (като например, чувство за малоценност, тревожност, соматични оплаквания, самота), изглеждат по-малко съвместими с определени последствия. Интернализираните проблеми в някои изследвания не водят до прогнозируеми отрицателни последствия (Ladd & Burgess, 1999; Serbin et al., 1991), докато други изследвания установяват по-късно развитие на тревожност при наличието на интернализирани проблеми (Hymel et al., 1990; Rubin et al., 1989).

Екстернализираните проблеми излагат на риск взаимоотношенията учител-ученик в по-голяма степен, отколкото интернализираните проблеми. Няколко изследвания показват, че учителите възприемат екстернализираното проблемно поведение на учениците като много тревожно за разлика от срамежливостта и тревожността у децата и юношите (Alton-Lee et al., 1993; Lovejoy, 1996; Mullen & Wood, 1986). Трябва да се подчертае, че агресивните деца предпочитат агресивни решения на проблемите, в които пряко да участват и учителите им (Trachtenberg & Viken, 1994). От своя страна, социално затворените деца имат не близки отношения с учителите (Birch & Ladd, 1998; Howes, 2000), но взаимоотношенията им може да се подобрят (Ladd & Burgess, 1999).

### **Видове проблемно поведение**

Агресията и антисоциалното поведение, депресията и тревожността, криминалните и престъпните наклонности и социалното отдръпване, са

сред видовете проблемно поведение, което е характерно за късното детство и периода на юношеството (Steinberg & Morris, 2001).

### *Агресия и агресивно поведение*

Правонарушенията при юношите са чести и преобладават при момчетата, като дори могат да се опишат като нормативни. Мофит предполага, че за много момчета правонарушенията не са само нормативни, но са също един вид „приспособяване“, като изразяват функцията на автономност през юношеството (Moffitt, 1993). Въпреки това, честотата на тези поведения не трябва да бъде подценявана, както и да се пренебрегва тяхната сериозност. Престъпленията, извършени от юноши, са често сериозни и рефлектират като негативни последици както върху самите юноши, така и върху обществото като цяло.

Мофит предлага интегративен модел за юношеското антисоциално поведение, който представлява продължение на модела личност-среда (Moffitt, 1993). Тя хипотезира, че размерът на юношеските правонарушения е резултат от феномен, наречен от нея „несъответствие в съзряването“ (maturity gap), резултат от несъответствието между постигането на биологичната зрелост в юношеството без едновременно с това да е достигнат статус на възрастност (зрелост). При тези обстоятелства, правонарушенията стават начин на себеопределяне, изява на автономност и заместител на зрелостта. Това е адаптивен опит от страна на юношите да изградят мост между променящите се Аз-перцепции и приписваните им социални роли.

Голяма част от момчетата изглежда развиват агресивни проблеми рано в живота си и поддържат това поведение и през зрелостта (Farrington et al., 1990; Robins, 1985). Фактически всички мъже в цитираното изследване, които са диагностицирани с антисоциално личностно разстройство, са имали подобна диагноза от детските си години (Robins, 1985). По този начин съществува широка емпирична подкрепа за идентифициране на хронични, антисоциални и криминални прояви. Правонарушенията са също така определен проблем за юношите, като значим брой от криминалните прояви нарастват драматично през този възрастов период (Moffitt, 1993; Robins & Rutter, 1990).

### *Криминални прояви и престъпни наклонности*

Младежката престъпност е сложен въпрос и в нейното развитие участват много фактори (Jessor, 1992). Групата на връстниците е от значение. Влиянието на семейството също е много важно, чрез конфликтите и агресията в семейната среда, стила на родителстване, разпадането на семейството и други фактори. Личността на подрастващите е друг важен фактор. Такива личностни черти като отрицателното отношение към училището и към органите на властта, неангажираност с целепологането, отказ от поемане на отговорност и незачитането на правата на другите, могат да бъдат индикатори за предразположение към криминални прояви.

Важно е да се подчертае, че девиантната група на връстниците е най-силният предиктор за юношеската престъпност сред момчетата, особено когато родителите, училището и други междуличностни фактори са контролирани (Aseltine, 1995; Brownfield & Thompson, 1991; Gomme, 1985), а приятелството е важен аспект за взаимоотношенията между връстниците. Емоционалността и аспектите на привързаност в групата на връстниците обаче са неясни, тъй като се наблюдават и смущаващи престъпни приятелства в контекста на „интимни“ срещу „неинтимни“ взаимоотношения.

Изследванията в областта на половите различия и начинът, по който се упражнява натиск от връстниците, е разглеждан и в контекста на престъпността. На теория колкото по-податливи са подрастващите и са по-силни неконформистките нагласи в групата на връстниците, толкова по-вероятно е подрастващите да са девиантни. Момчетата са по-склонни да смятат, че техните приятели упражняват натиск върху тях (Angenent & de Man, 1996; Giordano et al., 1986). Рано съзрелите момчета са по-податливи на натиск от връстниците си, отколкото момчетата и навреме съзрелите или късно съзрелите момчета (Caspi et al., 1993; Ge et al., 1996.). В подкрепа на теорията както момчетата, така и рано съзрелите момчета са по-склонни да проявят деликвентно поведение (Canter, 1982; Phelps & McClintock, 1994).

### *Депресия / Тревожност*

Съвременните изследвания сочат юношеството като значим период на развитие и разбиране на депресията, тъй като много значими промени в депресивната проблематика се появяват именно през юношеството (Petersen et al., 1993).

Съвременните интегративни перспективи разпознават значението на три нива на операционализиране на депресията през юношеството - депресивно настроение (Kandel & Davies, 1982), тревожно-депресивен синдром (Achenbach, 1991) и депресивно разстройство (American Psychiatric Association, 1994), като всички имат важни влияния и уникален принос за разбирането на значимите психологични проблеми през юношеството и всички съдържат уникални особености през този възрастов период (Angold, 1988; Compas et al, 1993).

Нарастващ процент на депресивни проблеми, като по-високи нива на депресия, се наблюдават при момчетата в сравнение с момчетата, като това се появява през юношеството и остава относително стабилно и през зрелостта (Petersen et al., 1993). По този начин, лонгитюдните данни предполагат, че има нещо специално относно юношеството при разбирането и развитието на процеса на депресията.

Ранното и средното юношество е маркирано като време на повишен риск от поява и развитие на депресия в сравнение с детството (Petersen et al., 1993). Момчетата са два пъти по-склонни да развият депресия от момчетата (Nolen – Hoeksema & Girgus, 1994).

Лонгитюдните изследвания показват също, че курсът/протичането на депресивните проблеми се различава при момчетата и момчетата. В лон-

гитюдно изследване с 335 юноши, Петерсен и колектив не откриват значими полови различия при измерването на депресивните афекти и броя депресивни епизоди в ранното юношество (VI-VIII клас), но се наблюдават значими различия при юношите в XII клас. В XII клас момчетата се отличават с нарастване на депресивните афекти, докато при момчетата нивото остава относително стабилно (Petersen et al., 1991).

### ***Социално отдръпване***

Всяка година около 700 хил. младежи в САЩ отпадат от училище и около 25% от всички 18-19-годишни не завършват гимназия (Dryfoos, 1990; Simons et al., 1991).

Ниските училищни постижения, провалите и отпадането от училище при юношите са свързани с набор от индивидуални и контекстуални променливи, които изследователите дискутират по отношение на злоупотребата с веществата и рисковото сексуално поведение. Оставането в училище е единственото най-важно нещо, което младежите могат да направят, за да подобрят своите бъдещи житейски перспективи.

Учениците, застрашени от отпадане, често страдат от неадекватни навици за учене, неясни цели, незаинтересованост в училище, лисваща самоинициатива, дезорганизираност. Те отлагат, когато се сблъскват със случаи, в които трябва да се прояви интелектуална независимост и отговорност и често са неспособни да се идентифицират и включат в живота на образователната институция (Edwards et al., 1990).

У нас най-честите случаи на отпадане от училище се срещат при децата от ромски произход (Миленкова, 2004). Децата от ромски произход имат най-много неизвинени отсъствия. В групата на учениците с неизвинени отсъствия „от 11 до 20“ ромите съставляват 78,6%, а в групата на децата с „неизвинени отсъствия над 20“ делът им е 90,9%. Следователно, отпадането от училище у нас има своите етнически корелати, което означава, че натрупването на отсъствия и неходенето на училище отразяват културните ценности, типични за съответния етнос (Миленкова, 2004).

Както е в случая и с други проблемни поведения при юношите, цялата система на индивид-взаимодействие-контекст трябва да бъде ангажирана по отношение на тяхното социално отдръпване и отпадане от образователната система.

### **Български изследвания върху проблематиката**

В литературата не се срещат изследвания, които експлицитно да разглеждат въпроса за проблемното поведение в юношеска възраст в различна образователна и/или социална среда, като домовете за деца, лишени от родителски грижи, сегрегирани ромски училища, смесен тип училища (с българи и роми) и български училища (училища, в които учат предимно деца от български произход).

Въпросът за проблемното поведение в юношеска възраст сам по себе си експлицитно е разгледан в изследване на Шумкова с 449 ученици на възраст между 13 и 18 години. Изследването показва, че независимо от типа проблемно поведение и при двата пола, групата на юношите с проблеми в поведението не демонстрира значимо по-проблемни нива във взаимоотношенията с родителите, учителите и връстниците. В контекста на училищната среда, употребата на алкохол и при двата пола през юношеството, се съпровожда от проблеми в отношенията единствено с учителите. (Шумкова, 2006).

В друго изследване, което е проведено с 94 ученици в средна училищна възраст и с въпросника на Бъс-Дюрки за изследване на агресията се установява, че при 21%, т.е. при всеки пети от изследваната съвкупност, се наблюдават постоянни хиперактивни прояви, съпроводжани от грубост и насилничество. 59% от учениците споделят липса на близост, приятелство, интимност и доверие. Най-агресивни са децата, които са в началото на пубертета (11-12, 13-14-годишни). Не се наблюдават полови различия, като процентът на момчетата по скалата агресивност не се различава значително от този на момчетата. Тревожно е обаче, че с възрастта и при момчетата, и при момчетата, агресивността се увеличава (Кръстев, 2011).

Изследване на Таманова със 170 юноши на възраст между 13 и 18 години установява, че през този възрастов период нараства както тревожността, така и агресивността при юношите. Наблюдават се полови различия, като за момчетата е по-характерна агресивната раздразнителност, а за момчетата телесната агресивност (Таманова, 2011).

Въпросът за проблемното поведение намира своето имплицитно отражение в изследвания с различни етнически групи у нас. Така например, в изследване на Стоянова с българи, турци, българомохамедани, роми, евреи и арменци се установява, че българите имат най-негативна нагласа и най-голяма социална дистанция към ромите. Според авторката, това може да се обясни с теорията на Ташфел, според която при междугруповото съпоставяне „ние-те“ се появява предпочитание към своята група по религия и начин на живот. Най-негативната нагласа на българите към ромите и най-голямата социална дистанция спрямо тях е факт, установен и от предишни изследвания в периода 1990-2000 г. (Стоянова, 2003).

В друго изследване с юноши от български, турски, гръцки и ромски произход се установява, че ромите демонстрират високи стойности, свързани с отношението им към социализиращата ги и интегрираща училищна среда. Според автора, декларираната от ромите удовлетвореност от училищния живот и интересът им към училищните дейности може да сигнализира за стремежа им да продължат образованието си, за да се доближат до мнозинството и да се интегрират в него, или за негативна етнокултурна идентичност и от тук стремеж да се установи „психологическа граница между групата и себе си“ (Димитров, 2010).

Изходжайки от резултатите на последните две изследвания, може да се предположи, че в домовете за деца и юноши, лишени от родителски грижи и в смесените училища, където учат и съжителстват както юноши от български, така и от ромски етнос, ще се наблюдават по-силни прояви

на проблемно поведение, което ще е базирано на по-големите социални дистанции и негативни нагласи между българите и ромите в сравнение с юноши от сегрегирано ромско училище и десегрегирано българско училище, където юношите ще са по-удовлетворени от училищната си среда и съответно ще се наблюдават по-слаби прояви на проблемно поведение.

Направеният теоретичен и емпиричен анализ порооди идеята да се проследи и анализира проблемното поведение в юношеска възраст при деца от домове за деца, лишени от родителски грижи, сегрегирано ромско училище, смесен тип училище и българско училище.

## **Цел**

Да се проследи и анализира проблемното поведение при юноши от домове за деца, лишени от родителски грижи, сегрегирано ромско училище, смесен тип училище и българско училище.

## **Задачи**

1. Да се установят половите различия по отношение на проблемното поведение на юношите.

2. Да се установят възрастовите различия по отношение на проблемното поведение на юношите.

3. Да се установи влиянието на фактора „социална среда“ върху проблемното поведение на юношите.

## **Хипотези**

1. За момчетата ще е по-характерна интернализираната проблемна симптоматика, а за момчетата – екстернализираната (Таманова, 2011; Farrington et al., 1990; Robins, 1985; Nolen – Hoeksema & Girgus, 1994).

2. С възрастта ще нараства както интернализираното, така и екстернализираното проблемно поведение, независимо от пола на юношите (Таманова, 2011; Кръстев, 2011).

3. Училищната и/или социалната среда ще оказва влияние върху проблемното поведение при юношите, като в домовете за деца и юноши, лишени от родителски грижи и в смесеното училище ще се наблюдават по-силни прояви на проблемно поведение, базирано на по-големите социални дистанции и негативни нагласи между българите и ромите, отколкото в сегрегираното ромско училище и българското училище, в които учат предимно деца с еднакъв етнически произход (Стоянова, 2003; Димитров, 2010).

## **Метод**

Използвана е скалата за измерване на проблемно поведение на Ахенбах и Еделброк- Children Behaviour Check List (Achenbach & Edelbrock, 1979, 1991, цит. по Балев, 1996). За целите на изследването са използвани 4

от 8-те подскали на въпросника, а именно скалите за социално отдръпване, тревожно-депресивна симптоматика, престъпни наклонности и агресивно поведение. От изследваните лица се изисква да оценят всеки един от 52-та айтема с „невярно“, „донякъде вярно“ и „напълно вярно“. Методиката е адаптирана за български условия от Ж. Балев.

### **Изследвани лица**

Извадката се състои от 309 изследвани лица в юношеска възраст. 102 от тях са ученици от 31-во СУЧЕМ „Ив. Вазов“, гр. София, което е българско училище, 51 са ученици от 135-то СОУ „Ян Амос Коменски“, гр. София, което е училище от смесен тип с ученици от български и ромски произход, 89 са ученици от СОУ „Найден Геров“, гр. Пловдив, което е регистрирано ромско училище и 67 юноши са от 5 дома за деца, лишени от родителски грижи в страната – ДДЛРГ „Люба Тенева“, гр. Берковица, ДДЛРГ „Ас. Златаров“, гр. София, ДДЛРГ „Констанца Ляпчева“, гр. Долна Баня, ДДЛРГ „Българка“, гр. Ст. Загора, ДДЛРГ „Хр. Смирненски“, с. Балван, община Велико Търново. Изследването е провеждано групово през периода март 2011-октомври 2011.

### **Резултати и обсъждане**

Статистическият анализ на данните показва много добра вътрешна консистентност на 52-айтемната скала на Ахенбах и Еделброк за измерване на проблемно поведение (Children Behaviour Check List; Achenbach & Edelbrock, 1979, 1991, цит. по Балев, 1996). Надеждността на скалата е определена чрез алфа на Кронбах и измереният коефициент е равен на 0,88.

На табл. 1 са представени резултатите от еднофакторния дисперсионен анализ (ANOVA), отразяващ влиянието на фактора пол върху проблемното поведение на юношите в изследваната извадка. С болд в таблицата са отбелязани значимите коефициенти на Фишер.

Както се вижда от табл. 1, по три от четирите подскали за проблемно поведение се наблюдават значими полови различия. Момчетата се отличават със значимо по-силна изразеност на тревожностно-депресивна симптоматика от момчетата. От своя страна, момчетата се отличават с по-силно изразени престъпни наклонности и агресивно поведение от момчетата. Единствено по подскалата „социално отдръпване“ не се наблюдават полови различия. Тази находка съответно се отразява и при интернализираното и екстернализираното проблемно поведение, като момчетата се отличават с по-интернализирана проблемна симптоматика, а при момчетата е по-характерно екстернализираното проблемно поведение. По този начин издигнатата от нас първа хипотеза се потвърждава напълно.

На табл. 2 са представени резултатите от еднофакторния дисперсионен анализ (ANOVA), отразяващ влиянието на фактора възраст върху проблемното поведение на юношите в изследваната извадка.



**Таблица 1.** Влияние на фактора пол върху проблемното поведение на юношите (ANOVA)

	момче	момиче	F	p
социално отдръпване	4,45	4,64	0,419	0,518
тревожност / депресия	7,94	9,31	<b>5,284</b>	<b>0,22</b>
престъпни наклонности	5,82	4,35	<b>13,028</b>	<b>0</b>
агресивно поведение	13,64	11,79	<b>7,596</b>	<b>0,006</b>
интернализирано проблемно поведение	12,38	13,96	<b>3,584</b>	<b>0,059</b>
екстернализирано проблемно поведение	19,43	16,14	<b>11,142</b>	<b>0,001</b>

**Таблица 2.** Влияние на фактора възраст върху проблемното поведение на юношите (ANOVA)

	14-15 г.	16-17 г.	18-19 г.	F	p
социално отдръпване	4,46	4,74	4,14	1,212	0,299
тревожност / депресия	8,95	8,75	8	0,634	0,531
престъпни наклонности	5,43	4,91	5,01	0,562	0,571
агресивно поведение	13,78	12,49	11,8	<b>2,128</b>	<b>0,121</b>
интернализирано проблемно поведение	13,41	13,49	12,14	0,81	0,446
екстернализирано проблемно поведение	19,22	17,41	16,72	1,677	0,189

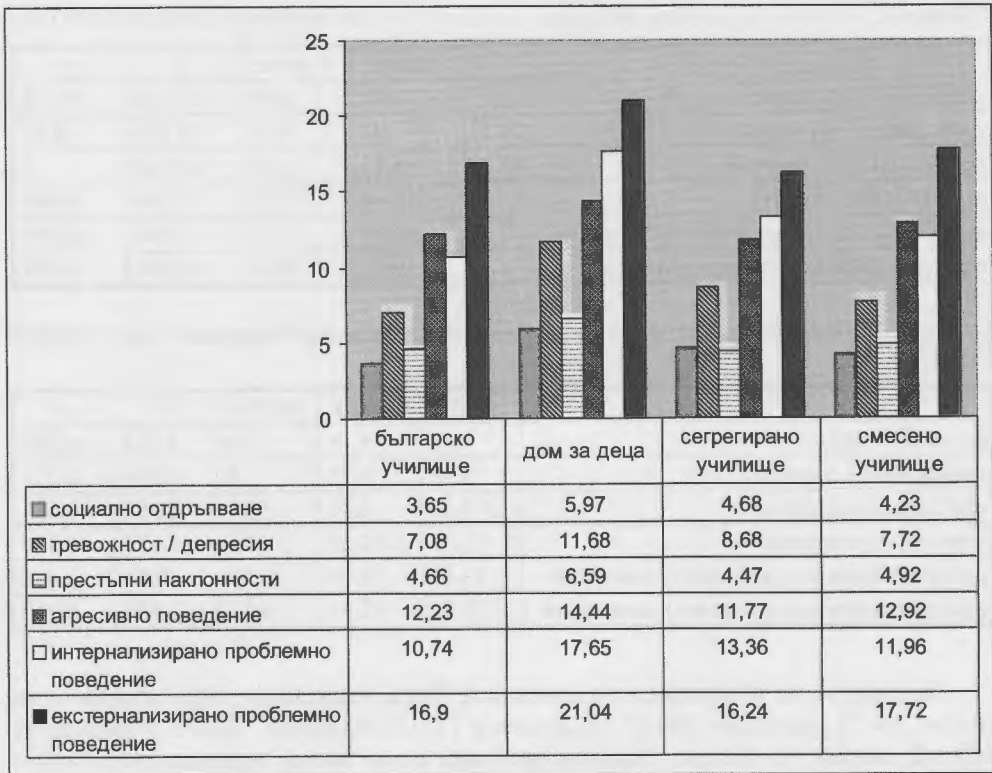
За целите на изследването юношите бяха разделени в три възрастови групи: 14-15-годишни, 16-17-годишни и 18-19-годишни. Както се вижда от табл. 2, възрастта оказва значимо влияние само върху подskalата за агресивно поведение при юношите. Най-агресивни са най-малките 14-15-годишните, следвани от 16-17-годишните и накрая най-малко агресивни са 18-19-годишните. По този начин, издигнатата от нас втора хипотеза се отхвърля изцяло. Находката е в унисон с резултати от други български изследвания, които установяват, че децата, които са в началото на пубертета са най-агресивни (Кръстев, 2011).

На табл. 3 са представени резултатите от еднофакторния дисперсионен анализ (ANOVA), отразяващ влиянието на фактора училищна среда върху проблемното поведение на юношите в изследваната извадка.

**Таблица 3.** Влияние на фактора училищна среда върху проблемното поведение на юношите (ANOVA)

	1	2	3	4	F	p
социално отдръпване	3,65	5,97	4,68	4,23	<b>11,724</b>	<b>0</b>
тревожност / депресия	7,08	11,68	8,68	7,72	<b>12,188</b>	<b>0</b>
престъпни наклонности	4,66	6,59	4,47	4,92	<b>5,399</b>	<b>0,001</b>
агресивно поведение	12,23	14,44	11,77	12,92	<b>2,909</b>	<b>0,035</b>
интернализирано пробл.поведение	10,74	17,65	13,36	11,96	<b>14,307</b>	<b>0</b>
екстернализирано пробл.поведение	16,9	21,04	16,24	17,72	<b>4,477</b>	<b>0,004</b>

**Легенда:** 1 – българско училище; 2 – дом за деца; 3 – сегрегирано училище; 4 – смесено училище



Фиг. 1. Влияние на фактора училищна среда върху проблемното поведение на юношите (ANOVA)

Както се вижда от табл. 3 социалната и/или училищната среда е мощен фактор, който оказва влияние както върху четирите подскали на проблемното поведение, така и върху интернализираното и екстернализираното поведение на юношите. Резултатите са по-добре онагледени на фиг. 1.

Както се вижда от фиг. 1, юношите от домовете за деца, лишени от родителски грижи, се отличават с най-високи стойности по четирите подскали за проблемно поведение и по отношение на скалите за интернализираното и екстернализираното проблемно поведение. С други думи, социалната среда в домовете за деца се отличава със силно социално отдръпване на децата, тревожност и депресия, престъпни наклонности и агресивно поведение. Следва сегрегираното ромско училище, което на второ място след домовете за деца се отличава с най-проблемно поведение по отношение на интернализираната проблематика – социално отдръпване, тревожност и депресия. Огледално на него, смесеното училище е отново на второ място след домовете за деца, но се отличава с най-проблемно поведение по отношение на екстернализираната проблематика – престъпни наклонности и агресивно поведение.

През 1999 г. Р. Харви прави изследване на чувството за стигматизираност сред студенти афроамериканци в различен социален контекст – в университет с преобладаващо присъствие на англосаксонски американци и с преобладаващо присъствие на афроамериканци. Резултатите показват, че афроамериканците в преобладаващо „бял“ университет показват много по-високи стойности по скалата на чувство за стигматизираност (Harvey, 2001). Една работна теза, целяща обяснение на наблюдаваната екстернализирана поведенческа проблематика в смесените етнически български училища предполага, че в тях ромските деца са изложени постоянно на травмиращо стигматизиращо отношение. Фрустрацията от това отношение, както и възприятието за пребиваване във враждебна среда активизират агресивно и деликвентно защитно поведение.

Може да се обобщи, че сегрегираната ромска училищна среда по-скоро поражда интернализирано проблемно поведение, а смесеният тип училищна среда поражда по-скоро екстернализирано проблемно поведение. По този начин издигната от нас трета хипотеза се потвърждава частично, тъй като смесената училищна среда не се оказва по-проблемна от сегрегираната. На последно място, по проблемно поведение се нарежда десегрегираното българско училище, като се изключат скалите за агресивно поведение и престъпни наклонности. По тези два показателя екстернализираното проблемно поведение е по-силно проявено, отколкото при сегрегираното ромско училище и нарежда десегрегираните училища на трето място, след домовете за деца и смесения тип училище. Находката е в унисон със зачетилите и в медийното пространство напоследък случаи на побой, насилия, тормоз и грубянства между учениците в българското училище.

### Изводи и заключение

Проведеното изследване даде възможност да се проследи и анализира влиянието на факторите пол, възраст и училищна и/или социална среда върху проблемното поведение в юношеска възраст.

Получените резултати дават основание да се твърди, че:

- Момчетата в настоящето изследване се отличават с по-проблемно интернализирано поведение, а момчетата с по-проблемно екстернализирано поведение.
- Най-агресивни са най-малките 14-15-годишните юноши, а най-малко агресивни са 18-19-годишните, което се обяснява с началото на пубертета и биологичното съзряване на тийнейджърите.
- Най-проблемна е училищната и/или социалната среда в домовете за деца и юноши, лишени от родителски грижи, а най-малко проблемна е тя в българското училище, като се изключат показателите за агресивно поведение и престъпни наклонности при втората. Смесената училищна среда не се оказва по-проблемна от сегрегираната ромска среда. Смесеното училище се отличава с по-силно изразени престъпни наклонности и агресивно поведение (екстернализирано проблемно поведение), а сегрегираното училище се отличава с по-силно изразени социално отдръпване

и тревожно-депресивна симптоматика (интернализирано проблемно поведение).

Тук трябва специално да подчертаем, че наблюдаваното социално отдръпване в сегрегираното ромско училище, съпроводено от депресия и тревожност, може да се разглежда като индикатор за по-лесното отпадане на юношите от ромски произход от училищната система. Необходима е както индивидуална работа с тези деца, така и групово на ниво клас от страна на техните учители и класни ръководители, с цел задържането им в класната стая.

Също така, един от пътищата за интегриране на децата от ромски произход в българските училища е чрез смесения тип училища. Следва да се обърне специално внимание на факта, че този тип училищна среда е носител на екстернализирано проблемно поведение – агресивно поведение и престъпни наклонности. Т.е., за да бъде по-добро интегрирането на ромските деца в нашата образователна система е необходимо да бъдат разработени специални програми за превенция на агресивно поведение в класната стая, в която учат и българи и роми.

В периода 2002-2005 г. фондация „Здраве и социално развитие“ изпълни няколко проекта съвместно с 28-мо СОУ (смесено училище, в което учат деца от кв. „Факултета“, гр. София), финансирани от програма PHARE LIEN с цел апробиране и адаптиране на програми за успешно включване на ромски деца към българската образователна система. Един от най-важните изводи от работата по тези проекти е, че главен предиктор за успешното включване на децата от ромски произход в българската образователна система и за превенция на тяхното ранно отпадане е предварителната системна подготовка (започвайки от 4-годишна възраст) на тези деца и техните родители с цел създаване и развитие на адекватни когнитивни и поведенчески умения. Втори предиктор, е както специализираното обучение на учителите, така и системната работа в класовете с етнически смесен състав с цел повишаване на разбирането на различията и преодоляване на дискриминативното възприемане и отношение на двата етноса един към друг.

И не на последно място, трябва да се обърне внимание и на факта, че в десегрегираните български училища се наблюдават прояви на екстернализирано проблемно поведение (агресивно поведение и престъпни наклонности), което е по-силно изразено, отколкото в сегрегираното ромско училище. Освен обект на обществен отзвук чрез медиите, когато проявите са наистина стряскащи и фрапиращи, тези прояви би трябвало да бъдат откривани и туширани още в класната стая чрез правилно обучени учители за работа с деца с проблемно поведение. За съжаление, в българската образователна система това е сериозен пропуск, който спорадично НПО секторът се опитва да запълни чрез проекти. Един от тези проекти беше проектът „Училище без насилие“, иницииран от Дружеството на психолозите в България и финансиран от УНИЦЕФ-България, но който след изтичането му не беше сметено за нужно да бъде продължен, финансиран и подкрепен отново от МОМН.

Изведените статистически факти в настоящата статия подчертават и необходимостта от насочване на усилия към качествено изследване на причините за горепосочените резултати.

### Abstract

*The aim of this article was to trace out and analyze the behavioural problems at adolescents from four different social environments: institutions for children and adolescents deprived from parental care), segregated school in a neighbourhood with compact Roma population, school with pupils of both Bulgarian and Roma origin (mixed school) and school with predominantly Bulgarian pupils (Bulgarian school). 309 adolescents were studied. Achenbach and Edelbrock (1979, 1991) Children Behaviour Check List scale was used. The results showed that the assessed girls were characterized by internalized behavioral problems, and boys were characterized with externalized behavioral problems. Most aggressive were the youngest adolescents (14-15 years old), and least aggressive were the oldest adolescents (18-19 years old). Most problems were encountered at the social environment at ICADPC, and least problematic was the environment at Bulgarian schools, except externalized problem behavior indicators for the second. Mixed school environment was not significantly more problematic than the segregated Roma environment.*

**Keywords:** problem behavior, school environment, adolescence

### ЛИТЕРАТУРА

- Балев, Ж. (1996). Предпоставки и стимулиране на демократичен педагогически климат в трудово възпитателните училища и домовете за деца и юноши. Изследователски доклад. Непубликуван материал.
- Димитров, И. (2010). Етнокултурна среда и психосоциално развитие. София, УИ „Св. Кл. Охридски“.
- Кръстев, Ал. (2011). Психологически модели на агресивно поведение при ученици от средна училищна възраст. Българско списание по психология, Сборник научни доклади, VI-ти национален конгрес по психология, София 18-20. XI.2011, 288-292.
- Миленкова, В. (2004). Отпадането от училище. София, Акад. Издателство „Марин Дринов“.
- Стоянова, С. (2003). Етнически нагласи и социални дистанции на българи към други етнически общности (социалнопсихологическо изследване). Дисертация за присъждане на образователната и научна степен „Доктор“, ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград.
- Таманова, Цв. (2011). Юношество – период на преход, носещ със себе си тревожност и агресия, свързани с несигурност. Българско списание по психология, Сборник научни доклади, VI-ти национален конгрес по психология, София 18-20. XI.2011, 331-336.
- Шумкова, И. (2006). Проблеми в поведението – проблеми в общуването. Изследване сред юноши и девойки на възраст от 13 до 18 години. *Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“*, ФФ, Книга Психология, Том 100, стр. 313-328.
- Achenbach, T.M. (1991). Integrative Guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles. Burlington, VT : University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alton-Lee, A., Nuthall, G., & Patrick, J. (1993). Refraining classroom research: A lesson from the private world of children. *Harvard Educational Review*, 63, 50-84.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatry Press, 4<sup>th</sup> ed.

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Angenent, H., & de Man, A. (1996). *Background factors of juvenile delinquency*. New York: Peter Lang.
- Angold, A. (1988). Childhood and adolescent depression. Epidemiological and aetiological aspects. *British Journal of Psychiatry*, 152, 601-617.
- Aseltine, R. H. (1995). A reconsideration of parental and peer influences on adolescent deviance. *Journal of Health and Social Behavior*, 36, 103-121.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and teacher-child relationships. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Borders, A., Earleywine, M., & Huey, S. J. (2004). Predicting problem behaviors with multiple expectancies: Expanding expectancy-value theory. *Adolescence*, 39, 539-550.
- Brownfield, D., & Thompson, K. (1991, January). Attachment to peers and delinquent behaviour. *Canadian Journal of Criminology*, pp. 45-60.
- Canter, R. J. (1982). Sex differences in self-report delinquency. *Criminology*, 20, 373-393.
- Caspi, A., Lyman, D., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1993). Unraveling girls' delinquency: Biological, dispositional, and contextual contributions to adolescent misbehavior. *Developmental Psychology*, 29, 19-30.
- Compas, B.E., Grant, K.E., Ey, S. (1993). Taxonomy, assessment, and diagnosis of depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 114, 323-344.
- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University.
- Edwards, M., Cangemi, J.P. (1990). The College drop out and Institutional Responsibility. *Education*, 111, 1, 107-117.
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N., Ohana, J., & Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estevez, E., Herrero, J., Martinez, B., & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Farrington, D. P., Loeber, R., & Van Kammen, W. B. (1990). Long-term criminal outcomes of hyperactivity impulsivity-attention deficit and conduct problems in childhood. In L. Robins & M. Rutter (Eds.), *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood* (pp. 62-81). New York: Cambridge University Press.
- Garber, J., Quiggle, N. L., Panak, W., & Dodge, K.A. (1991). Aggression and depression in children: Comorbidity, specificity, and social cognitive processing. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction* (pp. 225-264). Rochester Symposium on Developmental Psychopathology. Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Ge, X., Conger, R. D., & Elder, G. H. (1996). Coming to age too early: Pubertal influences on girls' vulnerability to psychological distress. *Child Development*, 67, 3386-3400.
- Giordano, P. C., Cernkovich, S. A., & Pugh, M. D. (1986). Friendship and delinquency. *American Journal of Sociology*, 91, 1170-1202.
- Gomme, I. M. (1985). Predictors of status and criminal offences among male and female adolescents in an Ontario community. *Canadian Journal of Criminology*, 27, 147-159.
- Harvey, R. (2001). Individual Differences in the Phenomenological Impact of Social Stigma. *The Journal of Social Psychology*, 141 (2), 174-189.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Howes, C. (2000). Socio-emotional climate in child care, teacher-child relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-203.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feiberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.

- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & Lemare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing behavior problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Jessor, R. (1992). Risk Behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Kandel, D.B., Davies, M. (1982). Epidemiology of depressive mood in adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 39, 1205-1212.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile anti-social behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Lovejoy, M. C. (1996). Social inferences regarding inattentive-overactive and aggressive child behavior and their effects on teacher reports of discipline. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 3342.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74, 1145-1157.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Mullen, J. A., & Wood, F. H. (1986). Teacher and student ratings of the disturbingness of common problem behaviors. *Behavioral Disorders*, 11, 168-176.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlations of teacher-students relationships: An examination of demographic orientation characteristics, academia orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41, 751-762.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 424-443.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-concept and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Petersen, A.C., Compas, B.E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., Grant, K.E. (1993). Depression during adolescence. *American Psychologist*, 48, 155-168.
- Petersen, A.C., Sarigiani, P.A., Kennedy, R.E. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 247-271.
- Phelps, L., & McClintock, K. (1994). Papa and peers: A biological approach to conduct disorder. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 16, 53-67.
- Pianta, R. C., & Niemitz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Robins, L.N. (1985). The epidemiology of antisocial personality. In: *Psychiatry*, ed. JO Cavenar, 3, 1-14. Philadelphia: Lippincott
- Robins, L.N., Rutter, M. (1990). *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood*. New York: Oxford University Press
- Rubin K. H., Hymel, S., & Mills, R. S. L. (1989). Sociability and withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57, 237-256.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3: Social, emotional and personality development (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Serbin, L., Schwartzman, A. E., Moskowitz, D. S., & Ledingham, J. E. (1991). Aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children in adolescence: Into the next generation. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development of childhood aggression* (pp. 55-70). Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Simons, J.M., Finlay, B., Yang, A. (1991). *The Adolescent and Young Adult Fact Book*. Washington, DC: Children's Defense Fund
- Steinberg, L., Morris, A.M. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.

- Trachtenberg, S., & Viken, R. J. (1994). Aggressive boys in the classroom: Biased attributions or shared perceptions? *Child Development*, 65, 829-835.
- Werner, N. E. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13, 495-514.

### Бележки

Представената статията е разработена подробно в монографията на Е. Папазова, Личностни характеристики и социални проблеми в юношеството. ИИНЧ-БАН, С., 229 стр. ISBN 978-954-2987-03-1.

**Гл. ас. д-р Ева Папазова** – завършила е специалност психология в СУ „Св. Климент Охридски“. Член е на секция „Психология на личността и методология на психологичното изследване“ към ИИНЧ-БАН. Професионалните ѝ интереси са в областта на възрастовата, личностната и кроскултурната психология. Автор е на повече от 30 научни публикации и 1 монография.

**Радостина Антонова**, докторант – завършила е специалност „Психология“ в СУ „Св. Климент Охридски“. Има над 13 години опит в областта на разработване, реализиране, мониторинг и оценка на изследователски и тренингови програми за представители на малцинствени общности в областта на общностно развитие, превенция на социално значими заболявания, ранно детско развитие, грижа и образование. От 2004г. е национален консултант към Министерство на Здравеопазването към Програма „Превенция и контрол на ХИВ/СПИН“ и Програма „Подобряване на контрола на туберкулозата в България“. Автор е на 17 научни публикации в престижни български и международни издания, сред които *British Medical Journal*.

**Assoc. Prof. Dr. Eva Papazova** – she has graduated in psychology at Sofia University “St. Kliment Ohridski”. She is a member of the section “Psychology of personality and methodology of psychological research” to IPHS-BAS. Her professional interests are in developmental, personality and cross-cultural psychology. She is an author of more than 30 scientific publications and 1 monograph.

**Radostina Antonova, Ph.D. student** – graduated MA, major Psychology at Sofia University “St. Kliment Ohridski “. She has over 13 years experience in development, implementation, monitoring and evaluation of research and training programs for ethnic minority communities in the field of community development, prevention of socially significant diseases, early child development, care and education. Since 2004, she has been a national consultant to the Ministry of Health to *Prevention and Control of HIV / AIDS Program and Improvement of Tuberculosis Control in Bulgaria Program*. She is an author of 17 scientific publications in prestigious Bulgarian and international journals, including *British Medical Journal*.