Издаването на настоящия брой от списанието през 2019 г. е с финансовата помощ на Фонд „Научни изследвания“ при Министерството на образованието и науката.

Том 22, Кн. 1, юни 2019

Vol. 22, No 1, June 2019

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Научно списание по психология

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Scholarly Journal of Psychology

ИЗДАТЕЛ
Българска академия на науките
Институт за изследване на населението и човека
Департамент Психология

PUBLISHER
Bulgarian Academy of Sciences
Institute for Population and Human Studies
Department of Psychology

РЕДАКЦИОНЕН АДРЕС
БЪЛГАРИЯ
гр. София 1113, ул. „Акад. Георги Бончев“, бл. 6, ет. 5, стая 512

EDITORIAL OFFICE
BULGARIA,
Sofia 1113, Acad. Georgi Bonchev St., Bl. 6, Fl. 5, r. 512

Издава се от 1998 г.

Issued since 1998

Списанието излиза 2 пъти годишно: книжка 1 (януари-юни); книжка 2 (юли-декември).

Printout: two issues per year. Issue 1 (January-June); Issue 2 (July-December.

http://journalofpsychology.org
e-mail: psy_research@abv.bg

Всички права запазени! Не се разрешава копирането, възпроизвеждането и разпространението на никаква част от това издание под каквато и да е форма и по какъвто и да е начин без писмено разрешение на издателя.

Сп. „Психологични изследвания“ е единственото академично списание със строго научен характер по психология в България.

Списанието се разпространява на територията на България, Русия и САЩ

(*Library of Congress, Germanic & Slavic Div. Washington, USA, The University of California at Berkeley, USA и др.).*

По отношение на публикационната стратегия на сп. „Психологични изследвания“ редколегията се стреми да включи различни равнища на изследователски интереси – теоретични анализи, експериментални и емпирични изследвания, разработка и развитие на психологични методи, проучвания с приложен характер и др.

Рецензионна политика: Списание „Психологични изследвания“ приема и издава статии на български и английски език. Статиите се приемат за публикуване след двойно анонимно рецензиране. Рецензиите се съхраняват в редакцията на списанието в течение на 5 години.

Списанието се придържа към стандартите на редакционната етика в съответствие с международните стандарти, препоръчани от Комитета за етика на научните публикации (COPE) (http://publicationethics.org/) при рецензиране, публикуване и спазване на авторските права.

Авторите носят пълна отговорност за съдържанието на своите публикации и мненията, изложени в тях. Публикуването на един ръкопис не означава, че вижданията и позицията на автора се споделят от редакционната колегия и ИИНЧ-БАН.

Индексиране и реферирање: Сп. „Психологични изследвания“ е реферирано във ВИНИТИ и ERIH PLUS, и е включено в базата данни на Central and Eastern European Online Library.

Изданието има голямо значение не само за авторите, които публикуват в него, но и за специалисти психолози от практиката, студенти и докторанти по психология, както и за всички интересуващи се от постиженията на психологичната наука. Редакционната колегия се стреми да поддържа добрите традиции и да развива качеството на научнопубликационната практика за достигане на европейските стандарти. Цел на работата ѝ е научните постижения по психология в България да станат достояние и на международната психологична общност.

The Psychological research journal is the only academic journal in psychology with a strict scientific character issued in Bulgaria.

The edition is spread in Bulgaria, Russian Federation and USA.

(Library of Congress, Germanic & Slavic Div. Washington, USA, The University of California at Berkeley, USA etc.).

Regarding the publishing strategy of the journal “Psychological research” the editorial board strives to include different levels of research interests - theoretical analysis, experimental and empirical research, design and development of psychological methods, studies with practical character and more.

Peer review: Contributions to Psychological Research may be submitted in Bulgarian or in English. Typically, manuscripts are approved for publication subject to double blind peer-reviewing. The review forms are kept in the editorial archive within 5 years.

Standards of editorial ethics in conformity with the international standards recommended by the Committee on Publication Ethics (COPE) (http://publicationethics.org/) are applied in peer reviewing, publishing and respect for copyright rights.

Signed articles are the responsibility of the authors. Views expressed in them do not necessarily reflect the views of the Editorial Board and the IPHS-BAS.

Indexing and referring: The journal “Psychological research” is referenced in VINITI, ERIH PLUS and is included in the database of the Central and Eastern European Online Library.

The journal has a great importance not only for authors who publish in it, but also for specialists in psychology, practitioners, undergraduate and PhD students in psychology, as well as all interested in the achievements of psychological science. The Editorial Board strives to maintain the best traditions and to develop quality scientific publishing practice to reach European standards. The goal of its work is the scientific achievements in the field of psychology in Bulgaria to become available to the international psychological community.

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, Юни 2019
ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; E-mail: psy_research@abv.bg

Съдържание

Консултативна психология – академична и приложна

Невербална комуникация и кризисна интервенция. **7**
Донка ПЕТРОВА

Приложение на арт-терапията в консултирането и социално-педагогическата помощ в България. **16**
Нели БОЯДЖИЕВА

Анализ на използването на концепти в комуникацията между културите. **33**
Толя СТОИЦОВА

Предизвикателства на училищната среда
Детство, юношество и социална среда

Влияние на социалната среда върху психо-соматичното и психично здраве в юношеска възраст. **41**
Евелина БОГДАНОВА, **Богдана АЛЕКСАНДРОВА**

Ангажираност и натовареност в юношеска възраст като фактори, повлияващи психичното здраве. **56**
Евелина БОГДАНОВА, **Богдана АЛЕКСАНДРОВА**

Динамика на способността за емпатия в начална училищна възраст. **70**
Ива КОПРИНКОВА-ИЛИЕВА

Българска адаптация на въпросник за оценка на родителско приемане-отхвърляне за деца в предучилищна възраст (ECPARQ): Пилотно изследване на факторната структура. **80**
Надя КОЛЧЕВА, Любомир ДЖАЛЕВ

Предизвикателства на училищната среда

Новите образователни технологии „Напредък в ученето“ (Learning progression) и приложението им в предучилищното образование. **103**
Мария АТАНАСОВА-ТРИФОНОВА, **Евелина БОГДАНОВА**

„Защо съм в училище?“: изследване на мотивацията за учене. **117**
Пенка ХРИСТОВА, Елена АНДОНОВА, Маргарита ПАВЛОВА

Нагласи към мултилингвизма на български учители, работещи в мултикултурна социална среда. **133**
Нина ГЕРДЖИКОВА

Проблеми във взаимодействието „училище – семейство“ през призмата на ключови субекти. **145**
Бистра МИЗОВА, Бончо ГОСПОДИНОВ, Сийка ЧАВДАРОВА-КОСТОВА

Учителят като обект на агресия в трудния ученически клас. **169**
Екатерина ДИМИТРОВА

Предизвикателства на училищната среда
Насилие и агресия в детско-юношеска възраст

Оценка на директни и индиректни форми на „всекидневен“ садизъм в юношеска възраст: три- или четирифакторен модел?. **185**
Пламен КАЛЧЕВ, Светлина КОЛЕВА

Личностни детерминанти на „всекидневния“ садизъм в юношеска възраст. **205**
Светлина КОЛЕВА, Пламен КАЛЧЕВ

Стил на междуличностни отношения и агресивност при юноши. **231**
Русанка МАНЧЕВА

Изследване на социалнопсихологични и личностови фактори на агресията в училищна среда. **241**
Тодор БОНЕВ

Предизвикателства на училищната среда
Психични и поведенчески разстройства в детско-юношеска възраст – подходи за работа

Специфичното езиково нарушение в контекста на билингвизма и мултилингвизма – перспективи пред логопедичната практика. **255**
Елена БОЯДЖИЕВА-ДЕЛЕВА

Прилагане на специализирани психометрични тестове и трениращи практики при деца с дислексия на развитието. **271**
Йорданка ЛАЛОВА, Юлиана ДУШАНОВА, Антоанета КАЛОНКИНА, Стефан ЦОКОВ

Четене, слухова преработка и свързани фактори. **284**
Катерина ЩЕРЕВА

Работа и свободно време
Работа, кариерно развитие и организационна култура

Лидерство и невербална комуникация във виртуални екипи. **299**
Мариян ВАСЕВ

Съвременно кариерно развитие и отговорности на организациите. **309**
Маргарита АТАНАСОВА

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019
ISSN 0205-0617 (Print) ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; E-mail: psy_research@abv.bg

Contents

Counselling Psychology – Academic & Applied

Nonverbal Communication and Crisis Intervention. **7**
Donka PETROVA

Application the Art-Therapy in the Counselling and Socio pedagogical Help in Bulgaria. . **16**
Nely BOIADJIEVA

Analysis of Concepts Usage in Communication between Cultures. **33**
Tolya STOITSOVA

Challenges of the School Environment
Childhood, Adolescence and the Social Environment

Social Context and its Impact on Adolescents' Psychosomatic and Mental Health. **41**
Evelina BOGDANOVA, Bogdana ALEXANDROVA

Involvement in Different Activities and Workload in Adolescence as Factors Influencing Mental Health. **56**
Evelina BOGDANOVA, Bogdana ALEXANDROVA

Dynamics of Ability to Empathy in Primary School Age. **70**
Iva KOPRINKOVA-ILIEVA

Bulgarian Adaptation of Early Childhood Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ): a Pilot Study of the Scale Structure. **80**
Nadia KOLTCHEVA, Liubomir DJALEV

Challenges of the School Environment
School Environment Challenges

"Learning progression" – the new Educational Technologies and their Application in the Preschool Education. **103**
Maria ATANASSOVA-TRIFONOVA, Evelina BOGDANOVA

"Why am I in School?": Research on Motivation to Learn. **117**
Penka HRISTOVA, Elena ANDONOVA, Margarita PAVLOVA

Attitudes towards Multilingvism of Bulgarian Teachers Working in a Multicultural Social Environment. **133**
Nina GERDZHIKOVA

Problems in the Relationships Between School and Family: the Key Subjects' Perspective. **145**
Bistra MIZOVA, Boncho GOSPODINOV, Siyka CHAVDAROVA-KOSTOVA

The Teacher as an Object of Aggression in the Difficult School Class. **169**
Ekaterina DIMITROVA

Challenges of the School Environment
Aggression and Violence in Childhood

Assessment of Direct and Indirect Forms of "Everyday" Sadism in Adolescence: a three- or a four-factor Model?. **185**
Plamen KALCHEV, Svetlina KOLEVA

Personality Determinants of "Everyday" Sadism in Adolescence. **205**
Svetlina KOLEVA, Plamen KALCHEV

Style of Interpersonal Relationships and Aggression in Adolescents. **231**
Rusanka MANCHEVA

Study of Social Psychological and Personal Factors of Aggression in the School Environment. **241**
Todor BONEV

Challenges of the School Environment
Approaches to Mental Health and Conduct Disorders in Childhood

Developmental Language Disorder in terms of bilingualism and multilingualism – a speech and language pathology practice perspective. **255**
Elena BOYADZHIEVA-DELEVA

Application of specialised psychometric tests and training practices in children with developmental dyslexia. **271**
Jordanka LALOVA, Juliana DUSHANOVA, Antoaneta KALONKINA, Stefan TSOKOV

Reading, Auditory Processing and Associated Factors. **284**
Katerina SHTEREVA

Work and Leisure Time
Work, Career and Organizational Culture

Leadership and Nonverbal Communication in Virtual Teams. **299**
Mariyan VASEV

Contemporary Career Development and Responsibilities of Organizations. **309**
Margarita ATANASSOVA

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 7-15
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Невербална комуникация и кризисна интервенция

Донка ПЕТРОВА

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
БЪЛГАРИЯ, София, 1504, бул. „Цар Освободител“ 15

donkapetrova@yahoo.com

Резюме. *Комуникацията с хора в състояние на психологическа криза е сериозно предизвикателство за много професионалисти като психолози и социални работници. Настоящият доклад цели да представи спецификата и значението на невербалната комуникация в процеса на разпознаване на психологическата криза и при провеждане на кризисна интервенция. На базата на проведени фокус-групи и интервюта с представители на помагащите професии – психолози в кризисен център, психотерапевти, консултанти на телефонни линии – са изведени както типични невербални реакции на кризата, така и начини, по които професионалистите могат да ползват невербалната комуникация с цел по-бързо и ефективно овладяване на кризата, както и за предотвратяване на ескалирането на напрежението. Темата е разгледана през призмата на различните форми на невербална комуникация – кинесика, проксемика, вокализация, значение на външния вид.*

Ключови думи: невербална комуникация; психологическа криза; кризисна интервенция.

Статията да се цитира по следния начин:
Петрова, Д. (2019). Невербална комуникация и кризисна интервенция. *Психологични изследвания*, том 22, кн. 1 2019, 7-15. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© Д. Петрова, 2019

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през април 2019
Публикувана през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 7-15
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Nonverbal Communication and Crisis Intervention

Donka PETROVA

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
BULGARIA, Sofia, 1504, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.

donkapetrova@yahoo.com

Abstract. *The communication with persons in crisis is a serious challenge for many professionals like psychologists and social workers. The current paper aims to present the specifics and significance of nonverbal communication in the process of identifying of the psychological crisis and in the crisis consultation. On the basis of interviews and focus groups with representatives of the helping professions – psychologists in a crisis center, psychotherapists, helpline counselors – the material presents some typical nonverbal reactions to a crisis as well as ways in which the professionals can use their own nonverbal communication in order to cope with the crisis and prevent escalation of tension. The topic is approached through the prism of different forms of nonverbal communication – kinesics, proxemics, nonverbal vocalization, physical appearance.*

Keywords: nonverbal communication; psychological crisis; crisis intervention.

The article can be cited as follows:
Petrova, D. (2019). Neverbalna komunikatsia I krizisna interventsia. [Nonverbal Communication and Crisis Intervention]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 7-15. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online). (in Bulgarian)

© D. Petrova, 2019

Submitted – January 2019
Revised – April 2019
Published – June 2019

The author has read and approved the final manuscript.

Комуникацията между психолог и клиент може да се опише като сложен и многопластов процес; тя се случва на много равнища – както вербални, така и невербални. Професионалистът винаги трябва да следи и интерпретира не само думите, но и невербалните послания на клиента – много често те имат дълбоко значение. Когато има разминаване между думите и невербалното, то фокусът следва да е върху последното. Невербалното понякога може да е начинът да се установи връзка с тези, които не искат или не се чувстват в състояние да говорят в даден момент. *Отпуснати или кръстосани ръце, поглед към пода* …нормално е това да бъде забелязано и тълкувано от психолога. Разбира се, тълкуването трябва да отчита контекста и вербалния обмен, не да следва предварителни еднотипни модели. Този доклад се фокусира по-специфично върху невербалните индикатори в случаи на работа с клиенти в състояние на емоционална криза, както и върху начини, по които специалистът може да ползва собствената си невербална комуникация с цел постигане на връзка на доверие и овладяване на кризата.

Невербална комуникация има няколко основни модалности (разновидности): кинесика (чрез различни движения на тялото; тук спадат лицеви изражения, жестове, поза, поглед, очен контакт, кимания с глава); проксемика (пространствена модалност – територия, дистанция ориентация в пространството); параезикова модалност или невербална вокализация (интонация, звучене на гласа, паузи при говорене, плач, смях и др.); цивилизационна модалност (чрез външен вид, облекло, аксесоари, особености на физическата среда, в която се случва комуникацията); тактилна модалност (чрез допир); обонятелна модалност (чрез мирис) (по Руменчев, 2006). Към невербалната комуникация може да бъде причислена и хронемиката – анализът на влиянието на времето, начина на ползване на това време, върху комуникацията.

Много автори отчитат значението на невербалната комуникация в различните нейни форми в процеса на консултиране и терапия (по Lackie, 1977). Например, голямото значение на проксемиката в терапевтичната и консултативната работа е известно отдавна – това разбиране намира отражение в идеите за разположението на местата за сядане в консултативния кабинет: особено ярък пример тук е аналитичната кушетка. Проксемиката е обикновено тясно взаимообвързана с кинесиката. Това, което участниците в комуникацията показват чрез своята близост и разположение в пространството, намира изражение и в техните жестове, поглед, поза. Самата кинесика, ако е правилно „разчетена“, може да донесе много информация: жестовете могат да са „със замах“ или едва забележими, позата може да е отворена или затворена, да се търси или да се избягва очен контакт. Всяко от тези поведения носи различно значение и следва да бъде отчитано и анализирано. Хората се ориентират за усещане за болка у другия в много голяма степен именно от невербални индикатори – и това са най-вече лицевите изражения. Лицевите изражения на болка са продукт на еволюцията и имат своята специфика спрямо други лицеви изражения (Simon et al. 2007). Индикативни за емоционалното състояние са и гласът и начинът на говорене, интонацията, плачът. Плачът може да показва спектър от емоции – от отчаяние до гняв, от вина до облекчение, от тъга до радост. Някои автори ясно очертават различията между плач и ридаене: докато плачът е съпроводен от повече вокализации и в този смисъл е по-екстернализирана изява на емоции, то ридаенето е по-тихо (Sadoff, 1966). И в двете си форми това може да носи облекчение, разтоварване на емоции; може и да маркира по-голяма склонност към себеразкриване. Мълчанието също е много важен феномен за анализ. В негативен план то може да показва съпротиви от страна на клиента; в контекста на работа с хора в криза пък може да индикира силен дистрес, трудност да се вербализират преживявания; в някои случаи то е позитивен показател за вътрешно осмисляне, преработване от страна на клиента на това, което се е обсъждало в хода на консултацията.

Психологът следва да наблюдава, но и да реагира на невербалното поведение на клиента си, както и да контролира своето в посока по-голяма ефективност на консултативния процес. Така той може да покаже внимание, загриженост, емпатия, да насърчи клиента да говори повече. А може, при неудачно ползване на невербалното, да провокира точно обратните реакции – на отдръпване, недоверие, затваряне. Според Шефлин невербалната комуникация на терапевти и психолози е изключително сходна, независимо в рамките на каква школа са се обучавали (Scheflin, 1965). Така например консултантът обикновено се навежда напред, за да направи коментар или интерпретация, след което се отпуска назад, за да слуша.

В етимологичен план „криза“ произлиза от гръцката дума “krisis”, означаваща повратна точка или важно решение. Джералд Каплан от Харвардския университет е автор, който дава значителен дава принос към развитието на кризисната теория и интервенция. Той дефинира кризата като реакция на сблъска на индивида с проблем или тежка ситуация, за които не може да намери решение или изход с наличните си ресурси. Това води до период на преживяване на този проблем или ситуация като непреодолими и свързани със силно напрежение, дистрес, отчаяние и други крайно негативни емоционални преживявания (Caplan, 1964).

В психологическата работа оценката на това има ли криза предполага ясно разпознаване на нейните особености и основни компоненти. Питър Сифнеос идентифицира четири основни компонента на кризата: 1) заплашително събитие (могат да бъдат различни: травма, загуба, преживяно насилие, значима житейска промяна, дори развитийни промени); 2) уязвимост на индивида (тя варира при всеки и в различни моменти от живота); 3) предшестваща ситуация или фактор (това, което изправя индивида пред заплашителното събитие, така че той да почувства, че не може да се справи/да го преодолее) и 4) същинското състояние на криза (Sifneos, 1972, цит. по Poal, 1990).

Кризисните реакции са много интензивни, но и времево ограничени – обикновено до 6–8 седмици. По време на кризи хората са много по-податливи на промяна и много по-отворени към външна помощ или влияние (Каплан 1964): заради силните негативни емоции, свързани с кризата, хората често са готови да пробват нещо ново и различно, както и да потърсят помощ под формата на консултация с психолог, кризисна интервенция, начало на терапия.

Ефектите от кризата са многостранни и описвани от различни автори (вж. Aguilera, 1998). Някои от основните са описани в следващите редове, като могат да бъдат поделени условно на когнитивни, емоционални, поведенчески, отношенчески:

- В когнитивен план могат да се забележат промени в мисленето: дезорганизираност и фрагментираност, трудност в свързването на причини и следствия; прескачане от тема в тема заради емоционална превъзбуда, т.нар. състояние на „стеснено съзнание“, което е честа пречка пред виждане на цялостната картина какво се случва и как може да се намери изход от ситуацията. Ето защо в пика на кризата хората често смятат, че нямат изход и решение.
- Мъчителни емоционални преживявания: висока тревожност, стъписване, страх, усещане за надвиснала опасност, объркаността, усещане като в капан, отчаяние, апатия, безпомощност, силно усещане за спешност.
- В интерперсонален план може да се появи враждебност и емоционално отдръпване: някои хора реагират на усещането за загуба на контрол, породено от кризата, с гняв, който се насочва към тези, които се опитват да им помогнат, защото това ги кара да се чувстват слаби и уязвими.
- Поведенчески промени: например, импулсивност: някои хора започват да действат припряно, предприемайки незабавни действия, които обаче,

при наличието на крайни емоции и неорганизирано и дори алогично мислене, могат да донесат допълнителни усложнения, а не решения и изход. Също така често могат да се наблюдават повторения на думи и действия.

Реакциите на кризата могат да варират при отделните индивиди, а понякога се наблюдават по-скоро парадоксални такива – клиентът може да разказва за тежко и застрашаващо събитие, а да звучи спокоен и дори емоционално отдръпнат, което да обърка консултанта, особено ако не е опитен. Такива реакции, на пръв поглед действително парадоксални, могат да се появят като защита, „отцепване“ на травмата и свръхмощните негативни емоции и зад тази привидна овладяност всъщност да стои наистина тежка криза.

Нивото на функциониране при всеки човек се влошава по време на криза – намаляват уменията за справяне с различни житейски ситуации, осмислянето на нещата в по-широк контекст, за символично и абстрактно мислене; фокусът на съзнанието става много стеснен – фокусиран обикновено изцяло върху самото кризисно събитие, неговото припомняне и преживяване отново и отново.

За много от тези реакции в работата с хора в криза можем да се ориентираме именно от невербалното. Така начинът на говорене на клиента може да ни даде бързо представа за емоционалното му състояние – на гняв, тъга, униние, болка. Скоростта на говорене също е информативна – бързото говорене обикновено се свързва с повишена тревожност, докато бавното, протяжно такова може да говори за състояние на шок, невъзможност на клиента да се окопити, емоционален блокаж. Паузите са често силно индикативни – пауза след определено изказване обикновено може да подскаже, че е било силно емоционално натоварено; честите паузи на различни места в изречението могат да показват фрагментарно мислене и трудност на обаждащия се да се концентрира, защото е силно разстроен или объркан. В този смисъл декодирането[1] на посланията на клиента е от ключово значение за специалистите в помагащите професии. По какви индикатори те се ориентират в работата си с хора в криза е във фокуса на представеното в настоящия доклад проучване.

Методология

Осъществено бе проучване сред специалисти във връзка с невербалната комуникация при работа с хора в криза. В него участваха общо 15 души – психотерапевти; психолози в кризисен център за жертви на домашно насилие „Св. Петка“ в гр. София; психолози и социални работници в Детски център за застъпничество и подкрепа „Зона ЗаКрила“ в София; консултанти на Горещата телефонна линия за хора, преживели насилие и на Националната телефонна линия за деца 116 111 (макар да няма възможност клиента да бъде наблюдаван, в консултирането по телефона придобива особено голямо значение звученето на гласа, параезиковата модалност). Всички участници имат пряк опит в прилагане на кризисна интервенция като част от своята консултативна работа, както и опит както в работата с възрастни, така и с юноши.

С тях бяха проведени индивидуални полуструктурирани интервюта и две фокус групи. Въпросите в тях бяха следните:

1) В каква степен смятате, че невербалната комуникация е важна при работата с хора в криза? (с три варианта на отговор: А) В малка степен; Б) Донякъде: В) В голяма степен).

2) По какви невербални индикатори се ориентирате, че клиентът може да е в криза във Вашата работа?

[1] Декодирането е разбирано тук като извличане на информация, правене на изводи за състоянието и отношението на другия на база фини сигнали каквито са невербалните (по Mehrabian, 1972).

3) Как ползвате невербалната комуникация, за да постигнете по-бързо справяне с кризата?

Вторият и третият въпрос са отворени и към тях бяха задавани допълващи въпроси, насочващи към различните модалности на невербалната комуникация. например: *Какво бихте казали относно начина на говорене на клиентите? Забелязали ли сте характерни особености?*

Получените отговори бяха записани и подложени на контент-анализ, като всеки описан от участниците в проучването индикатор или невербално поведение бе разгледан през призмата на своята принадлежност към някоя от основните модалности на невербалната комуникация: кинесика, проксемика, невербална вокализация (параезик), невербална комуникация чрез външен вид и физически особености на средата. Сред получените отговори нямаше такива, които да бъдат причислени към тактилната или обонятелната модалност. Бяха описани обаче някои индикатори или поведения, които обединяват различни модалности, и които в настоящата разработка са представени като *комплексни*.

Резултати и дискусия

А) Индикатори за криза

Всички участници в проучването описаха невербалната комуникация като в г*оляма степен* важна в работата с клиенти като цяло, и тези в криза в частност. Анализът на получените отговори на отворените въпроси показа, че най-често респондентите са посочвали индикатори, свързани с невербалната вокализация и с позата, а след това – такива, свързани с външния вид. Следват други разновидности на кинесиката (освен позата) – жестове, лицеви изражения и очен контакт. След елиминиране на повтарящите се, общият брой посочени невербални индикатори за криза бяха сведени до 37. Описаните от участниците водещи индикатори са представени в синтезиран вид в следващите абзаци според невербалната модалност, към която се числят.

Поза на тялото: сядане на ръба на стола; често силно затворена поза (включително ползване на нещо като преграда – например държане на чантата в скута, пред гръдния кош); свиване напред в стола (привеждане над коленете, дори свиване в ембрионална поза, ако столът е по-голям); клатене напред-назад; поза, която показва неспокойствие – сякаш във всеки момента са готови са скочат и „да потеглят“; честа промяна в позата. Всички тези индикатори могат да се тълкуват като израз на силно неспокойство, напрегнатост, може би дори страх, рефлекс за бягство. Промяната в позата може да показва моменти, в които напрежението се усилва, особено ако е преход към по-затворена поза, отдръпване назад в стола и други подобни промени.

Невербална вокализация: плач, хлипане; треперещ глас; говорене много бързо, припряно – или пък много бавно и отвлечено (при парадоксална реакция на кризата, в която сякаш клиентът е дистанциран от емоциите си); равен тон, говорене без осезаема емоция (отново при парадоксална реакция); накъсан, хаотичен говор, интонация и тон, показващи силно напрежение (особено чести индикатори при телефонното консултиране); по-чести и по-дълги паузи, моменти на мълчание; неясно говорене и артикулация заради плач или задъхване; говорене на висок глас заради превъзбуда/ажитираност; раздразнителност и нетърпеливост в гласа.

Лицеви изражения: на страх, тъга, тревожност – или в случаи на парадоксална реакция, безизразно лице, сякаш празен и „вгледан навътре“ поглед.

Очен контакт: повечето участници подчертаха, че той е липсващ или много по-кратък, нерегулярен, но с тенденция да се учестява и става по-продължителен при постепенно намаляване на напрежението или установяване на връзка на доверие.

Жестикулация: описвана от участниците като или засилена, или липсваща, показваща вялост или емоционално вцепенение. Много от тях коментираха наличието на

жестове като пипане и галене на косата, търсене на нещо, което клиентът да държи, да си играе с ръце: това са жестове, които могат да бъдат описани като адаптори[2].

Външен вид: в проучването бяха отчетени много индикатори, свързани с външния вид. Някои от тях са външното, видимо проявление на физиологични реакции на дистрес, страх и тревога. Най-често посочваните бяха: видими белези на преживяна травма или насилие (синини, оскубвания), занемарен външен вид, размазан грим или несресана коса.

Други от описаните индикатори могат да се опишат като комплексни – тоест обединяващи няколко модалности на невербалното. Например:

- ажитираност – комбинация от поза (седене на ръба на стола, чести движения, смяна на позата, ставане и сядане), жестове (интензивна жестикулация) и лицеви изражения (също динамично сменящи се);
- вялост, отпуснатост, вцепенение (при парадоксална реакция) – отново поза (отпуснати рамене, ръце), жестове (малко и вяли, ръцете са около и под нивото на кръста) и лицеви изражения (по-скоро безизразно лице), избягване на очен контакт;
- умора, изтощение – комбинация от отпусната поза, минимални и вяли жестове, лицеви изражения на умора, поглед, сведен надолу.

Б) Как психологът може да ползва ефективно невербалната комуникация в работата си с клиенти в криза

Тук отново бяха дадени отговори, свързани най-вече с невербалната вокализация, кинесиката и отчасти – с проксемиката и външния вид. Описаното от тях, разбира се, може да важи за консултативната работа като цяло, не само за случаите на кризисна интервенция, но в своите отговори участниците бяха помолени да акцентират върху тези невербални поведения, които най-често и по-подчертано ползват в работата си с хора в криза. Получените резултати от проведените интервюта и фокус групи са обобщени в следващите абзаци.

Невербална вокализация: спокоен тон на гласа, говорене по-бавно, ако клиентът е превъзбуден и хаотичен; говорене с ясен и категоричен тон (особено ако се налага структуриране и фокусиране на клиента); мек и успокояващ глас, показващ съпричастност; ползване на повече минимални вербални насърчения (като „мхм“). Прекъсването на другия също може да бъде причислено към невербалната комуникация и е като цяло смятано за нещо негативно в общуването, като неучтивост, опит за налагане или изместване на темата. В контекста на кризисната интервенция обаче някои от участниците в проучването подчертаха, че в конкретни случаи е наложително деликатно прекъсване на клиента – ако той е превъзбуден, говори много и фрагментарно, пресъздава отново и отново травматично събитие. В тези случаи това бе посочено от тях като начин да се приложат консултативните техники на фокусиране и структуриране.

Кинесика: повече очен контакт, кимане за насърчение, поза, показваща спокойствие, но и увереност (с изправен гръб, но без да е стегната и ригидна); умерено или рядко ползване на жестове (могат да разсейват или объркват клиента); лицеви изражения, показващи съчувствие, съпричастност. За човек в състояние на криза е много важно да усеща стабилност и спокойствие у професионалиста; понякога кризата е заразна – предават се и към другите усещания за напрежение, спешност, припряност, силно напрежение, отчаяние и

[2] Жестовете адаптори са несъзнателни, ориентирани към самия себе си, като начин за намаляване на напрежението. Например, потъркване на носа, прокарване на пръсти през косата. Заради своя несъзнателен характер са носители на ценна информация за покачващо се напрежение у другия (по Hargie & Dickson, 2004).

прочее. Това е обаче непродуктивно и професионалистът следва да полага целенасочени усилия и да работи системно върху себе си, за да не допуска това.

Проксемика: поза, ориентирана към клиента, с лек наклон напред; лек наклон на глава в посока към клиента (всичко това показва засилено внимание при слушане); без навлизане в личното пространство на клиента; без поставяне на прегради като бюра или предмети.

Външен вид и физическо пространство: облекло, което показва професионализъм и сериозност; провеждане на консултацията на подходящо място (тихо, конфиденциално, с индикатори като дипломи и лицензи по стените, които показват легитимност, без крещящи или твърде мрачни цветове или елементи в интериора).

Интересен аспект, който бе коментиран от някои участници, бе ползването на времето – това има отношение към така наречените хронеми[3] и хронемиката като още една форма на невербална комуникация. В случаи на криза повечето интервюирани подчертаха необходимостта да се отдели повече време (ако не се е постигнало поне частично успокоение в рамките на стандартна сесия от 50–60 минути); да се отчита нуждата на клиента да прави по-големи паузи; да се следва неговото темпо на водене на разговор.

Друго нещо, върху което бе поставен акцент в една от двете фокус групи, бе възможността анализа на невербалната комуникация на клиента да се ползва от психолога като база за вербални интерпретации – например, промените в невербалното поведение на клиента да се превърнат в основи за коментар от страна на специалиста, така че това да отвори пространство за последващо обсъждане на емоционалното състояние или потребности на клиента в конкретния момент.

Коментирайки в цялостен план поведението на психолога/консултанта, някои интервюирани почертаха необходимостта той да действа по начин, показващ приемане, стабилност (в противовес на усещането за заливаща криза и несправяне у клиента), както и готовност да издържи, да продължи да слуша, дори да чува неща, които са много тежки, стряскащи, трудни за вербализиране. Това предполага умение да дори потиска в някои случаи свои реакции на шок, ужас, смущение, защото ако са разчетени като такива от клиента, за него това може да бъде сигнал, че нещата, които споделя, са твърде тежки и непоносими да бъдат слушани – съответно, изговорени. Позицията на специалиста следва да бъде на приемане и готовност да изслуша, да позволи на клиента да вентилира и да споделя и най-болезнените преживявания без осъждане и оценка.

В заключение, може да се обобщи, че професионалистът може да ползва невербалната комуникация на много равнища и по много начини, за да създаде връзка на доверие, да постигне по-бързо успокоение и уталожване на напрежението, но за тази цел следва на първо място самият той да е изключително наблюдателен и сензитивен към невербалните послания на своя клиент. На тази база той може да оформя и направлява своето поведение и реакции – както прави това с думите си – така че те да отговарят на спецификата на държание и на ситуацията на всеки отделен и различен клиент.

Литература

1. **Руменчев, В.** (2006). Невербална комуникация в публичната реч и деловото общуване. София. УИ „Св. Климент Охридски“.
2. **Aguilera, D.** (1998). *Crisis intervention: Theory and methodology* (8th ed.). Mosby, St. Louis.
3. **Caplan, G.** (1964). *Principles of Preventive Psychiatry.* Basic Books Inc, New York.
4. **Hargie, O. & Dickson, D.** (2004). *Skilled Interpersonal Communication.* Rutledge, London. 4th Ed.

[3] Хронеми – начина на организиране на времето, паузите, изчакване или ускоряване на нещата.

5. **Lackie, B.** (1977). Noverbal Communication in Clinical Social Work Practice. *Clinical Social Work Journal,* Vol. 5, 1, 43-52.
6. **Mehrabian, A.** (1972). *Nonverbal communication.* Chicago. Aldine-Atherton.
7. **Poal, P.** (1990). Introduction to the Theory and Practice of Crisis Intervention. *Quaderns de Psicologia*, 10, 121-140.
8. **Sadoff, R.** (1966). On the Nature of Crying and Weeping. *Psychiatric Quarterly*, 1-4, pp. 490-503.
9. **Scheflin, A. E.** (1965). Communicational Arrangements which further specify a Meaning. *Family Process*, *1*, 457–472.
10. **Sifneos, P.** (1972). *Short-Term Psychotherapy and Emotional Crisis.* Harvard. Harvard University Press.
11. **Simon, D., Craig, K. D., Miltner, W. H., Rainville, P.** (2006). *Brain responses to dynamic facial expressions of pain*. Pain, 126, 309-318.

References

1. **Rumenchev, V.** (2006). Neverbalna komunikatsia v publichnata rech i delovoto obshtuvane. [Nonverbal Communication in Public Speaking and Business Communication]. St. Kliment Ohridski], (in Bulgarian).
2. **Aguilera, D.** (1998). *Crisis intervention: Theory and methodology* (8th ed.). Mosby, St. Louis.
3. **Caplan, G.** (1964). *Principles of Preventive Psychiatry.* Basic Books Inc, New York.
4. **Hargie, O. & Dickson, D.** (2004). *Skilled Interpersonal Communication.* Rutledge, London. 4th Ed.
5. **Lackie, B.** (1977). Noverbal Communication in Clinical Social Work Practice. *Clinical Social Work Journal*, Vol. 5, 1, 43-52.
6. **Mehrabian, A.** (1972). *Nonverbal communication.* Chicago. Aldine-Atherton.
7. **Poal, P.** (1990). Introduction to the Theory and Practice of Crisis Intervention. *Quaderns de Psicologia*, 10, 121-140.
8. **Sadoff, R.** (1966). On the Nature of Crying and Weeping. *Psychiatric Quarterly*, 1-4, pp. 490-503.
9. **Scheflin, A. E.** (1965). Communicational Arrangements which further specify a Meaning. *Family Process*, *1*, 457–472.
10. **Sifneos, P.** (1972). *Short-Term Psychotherapy and Emotional Crisis.* Harvard. Harvard University Press.
11. **Simon, D., Craig, K. D., Miltner, W. H., Rainville, P.** (2006). *Brain responses to dynamic facial expressions of pain*. Pain, 126, 309–318.

Donka Petrova, PhD
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
BULGARIA, Sofia, 1504, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.
donkapetrova@yahoo.com

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 16-32
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Приложение на арт-терапията в консултирането и социално-педагогическата помощ в България

Нели БОЯДЖИЕВА

Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
Факултет по науки за образованието изкуства
Катедра „Социална педагогика и социално дело“
БЪЛГАРИЯ, София, 1574, бул. Шипченски проход 69А

nelybo2@abv.bg

Резюме. *Теорията и практиката на приложение на изкуството в педагогиката и психологията се развиват интензивно в края на 19 и началото на 20-ти век. През втората половина на 20 век и началото на 21 век арт-терапевтичната работа става основна част от системите за социална помощ и подкрепа в световната практика. Съществуват и се развиват различни модели за приложение на арт-терапевтичните техники в консултативната работа с различен тип и групи клиенти в социалната и педагогическата сфера- деца, лица и семейства от рискови групи. Целта на доклада е да се направи преглед и критична оценка на процесите у нас. Представят се варианти за използване на арт-терапевтичния метод и техники в различните фази на консултативния процес на основата на анализ на съществуващи теоретични и практически модели и практики. Фокусира се върху разработен модел на приложение на арт-терапевтични техники в личностно консултиране. Дава се обоснована оценка на постижения и проблемни области в развитието на арт-терапията в социалната работа, педагогическата и психологическата помощ в България.*

Ключови думи: арт-терапия; арт-терапевтични методи и техники; консултиране; помагащ процес; социално-педагогическа работа.

Статията да се цитира по следния начин:

Бояджиева, Н. (2019). Приложение на арт-терапията в консултирането и социално-педагогическата помощ в България. *Психологични изследвания*, том 22, кн. 1 2019, 16-32. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© Н. Бояджиева, 2019

Статията е постъпила през февруари 2019
Приета за публикуване през април 2019
Публикувана през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 16-32
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Aplication the Art-Therapy in the Counseling and Socio – pedagogical Help in Bulgaria

Nely BOIADJIEVA

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty for Educational Sciences and Arts
Department of Social Pedagogy and Social Work
BULGARIA, Sofia, 1574, Bul. Shipchensky prohod 69 A,

nelybo2@abv.bg

Abstract. *The theory and practice of implementation of the art in pedagogy 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 the 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 the counseling 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. There are a description of opportunities for using the art-therapy method in all phases of counseling process. This method is viewed in its integral connection and as a part from humanistic client and personally centered approach in psychology and social pedagogy. Art-therapy is interpreted as therapy and treatment with art creative activities.*

Keywords: art-therapy; education; social pedagog; social work and counseling; helping process.

The article can be cited as follows:

Boiadjieva, N. (2019). Prilozenie na art-terapiata v konsultiraneto i socialno- pedagogiceskata pomost v Balgaria. [Aplication the Art-Therapy in the Counseling and Socio – pedagogical Help in Bulgaria]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 16-32. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online). (in Bulgarian)

© N. Boiadjieva, 2019

Submitted – February 2019
Revised – April 2019
Published – June 2019

The author has read and approved the final manuscript.

Увод

Навлизането на изкуството в образованието като средство за възпитание и в помагащия процес като терапевтично средство става елемент от социално-педагогическата работа и психологическа подкрепа в продължение на едно столетие. То започва от преустройството на обучението по изкуствата и се проявява като елемент в педагогическото реформаторство в движението за образование и възпитание чрез изкуството от последните десетилетия на XIX век и първите десетилетия на XX век. Експресивната функция на изкуството намира отражение в практиката на училищното възпитание и обучение в опитните училища в Германия, в новото училище във Франция и алтернативни училища на Англия и новият свят. Изучаването на детските рисунки и техните символни функции в генезиса на детското развитие стават неотменима част от научните изследвания, които се осъществяват на границата на психологията, педагогиката и теорията на изкуството. Новаторите в художествената педагогика помагат и за навлизането на изкуството не само като възпитателно, но и като терапевтично и психопрофилактично средство в образованието. Независимо че движението за образование и възпитание чрез изкуството бележи упадък към средата на XX век, създадените предпоставки и развитите методи и техники са основата, върху която през втората половина на XX век се развива практиката на арт-терапията не само в психотерапията, но и в социално-педагогическата работа и помагащите дейности.

Възпитанието чрез изкуството в широк смисъл е отдавна утвърден принцип и подход в педагогиката. Той се прилага от най-ранна възраст в педагогическото взаимодействие на всички степени и етапи на образованието. В съвременните условия той се прилага и в работата с възрастни от различини категории в групи. Подготовката на специалисти за помагащите професии – социални работници, педагози и психолози, неотменно включва и този подход, в рамките на който се прилага методът на изкуствата с арт-педагогическа и арт-терапевтична проблематика. През последното десетилетие на XX век и първото на XXI изучаването на изкуството като средство за терапия и профилактика в социалната и педагогическата сфера става актуално. В края на този период се появяват и първите системни курсове по арт-терапия. Изкуството започва да се прилага не само при работата с 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 социо-културната анимация в свободното време. В доклада се прави преглед на съществуващите актуални публикации на научни изследвания и практически варианти на приложение на арт-терапевтичния метод в социално-педагогическата работа и консултирането в помагащия процес. Описани са сферите на изследвания и практики за приложение на арт-терапевтичен метод в България пред последните десетилетия.
Докладът е по проект на Фонд „Научни изследвания“ на СУ „Св. Кл. Охридски“ № 80-10-179 за 2018 г.

Терапията чрез изкуство в помагащия процес – същност и характеристика

Възникването на арт-терапията е свързано с изучаването на творчеството-художествената продукция на пациентите в психиатричните клиники. То привлича вниманието и изследователския интерес на терапевтите. Повяват се първите публикации, посветени на изобразителното творчество на болните. Сериозното научно изучаване на този въпрос датира от началото на миналия век. Първоначално известност получават фундаменталните изследвания на Принцхорн. Те се основават на анализа на няколко хиляди произведения на пациенти от лечебните клиники в Германия, Швейцария, Австрия, Япония. С времето много психиатри като Крепелин, Блойлер, Бумке, Кречмер започват да колекционират и да изучават художествената продукция на психически болните (Карвасарский, 2000).

В Русия през 1926 година излиза първата монография, посветена на тази темакнигата на Карпов „Творчеството на душевно болните и неговото влияние върху развитието на науката и техниката“. В нея проблемът за творческите прояви при психическите заболявания се разглежда не само в медицински, но и в исторически и биологически аспект. Авторът обръща вниманието към възможностите на рисуването като средство за лечение. В САЩ изобразителните средства в психотерапевтичния процес за пръв път се прилагат от Левис през 1925 година при анализа на сънищата на пациентите. Терапията с помощта на изобразителното изкуство в първата половина на XX век постепенно започва да се отделя от „лечението чрез увличащи занимания“ („терапия чрез заетост“) . Поставя се акцент върху творческото само-разкриване в процеса на тези занятия (Карвасраски, 2006). *Теоретичните основи* на терапията с помощта на изобразителното изкуство произлизат от психоаналитичните възгледи на З. Фройд, аналитичната психология на К. Юнг, който използва собственото рисуване за потвърждаване на идеите за персоналните и универсалните символи. М. Наумбург в САШ тръгва от динамическата теория за терапевтичната помощ чрез графично само-изразяване. Голямо влияние върху развитие на арт-терапията има хуманистичната психология.

Терминът „арт-терапия“ (“art” – изкуство, “art-therapy” – терапия чрез изкуство) е разпространен в англоезичната литература и означава най-често лечение чрез пластично изобразително творчество с цел изразяване на собственото психо-емоционално състояние. Този термин започва да се употребява през 30-те години на XX век за описване на заниманията с болни от туберколоза в санаториумите. По-късно той започва да се прилага при всички видове терапевтични занимания с изкуство (музика, драма, танц и т.н.), въпреки че много смятат такова определение твърде широко и неточно. В руската литература се използва терминът „изотерапия“, „изкуство-терапия“ или „художествена терапия“, които не са тъждествени на англоезичния аналог. У нас се срещат и двата варианта, но понятието – „арт-терапия“ ви широк смисъл се отъждествява с „изкуство-терапия“, а в тесен смисъл – като терапия чрез визуално-пластични изкуства. Употребява се и понятието терапия чрез художествено творчество (творческа – „креативна“ художествена терапия), художествена анимация, терапия чрез занимания с изкуство и/или творчески дейности. Популярност придобива употребата на словосъчетанията „арт-педагогика“, „арт-психология“, „арт-комуникация“, при които думата българската дума изкуство е заменена с „арт“. Тези понятия съществуват наред с утвърдени термини като „художествено възпитание“ „художествено обучение“, „образование и възпитание чрез изкуството“, „творческо възпитание и обучение“ и пр.

Основното *съдържание* на арт-терапевтичната работа в тесния смисъл на понятието „арт“, е предлагането на разнообразни занимания с изобразителен или художествено-приложен характер (рисунки, графики, живопис, скулптура, дизайн, малка пластика, резба, пирография, ковано желязо, линогравюра, батик, гоблиниране, мозайка, фреска, витраж, работа с кожа, тъкани и други материали). Тяхната насоченост е към активизиране на общуването между водещия и участниците в терапевтичния процес. Арт-терапевтичният метод помага за по-ясно и тънко творческо изразяване и проекция на преживявания, вътрешни често недостатъчно неосъзнати състояния, проблеми и противоречия. В арт-терапевтичния процес се включват такива форми на художествено творчество като кино и видео-арт, фото, инсталация, пърформанс, колаж, компютърно творчество, където визуалният канал на комуникация играе водеща роля.

Произведенията на изкуството се използват в психиатричната практика с диагностична цел повече от половин век, а терапията чрез изобразително изкуство (арт-терапията) е сравнително нова терапевтична модалност. Спектърът на прило-

жение е широк – от деца с емоционално-поведенчески проблеми и разстройства до болни от рак (Кич,1998, 637). Сесиите се провеждат индивидуално или в групи нуждаещи се със специфични средства, методи и техники. Затова изкуство-терапевтът трябва да има подготовка както за терапевтично използване на различни художествени форми и стимули, така и за психотерапия. Чрез анализ на спонтанните творчески продукти от дейността на клиента (графики, рисунки или скулптури), арт-терапевтичният метод дава възможност за обективиране и концептуализиране на вътрешната динамика и за преструктуриране на преживяването. Многобройните начини за използване на изкуство-терапията зависят от теоретичните убеждения и концепции на терапевта и конкретните цели на терапията (Levick, 1981). Независимо от натрупания богат обем от фактически материал, арт-терапията е все още в стадия на емпиричните обобщения. Теория, която да обяснява целителното действие на изкуството не е на преден план в проучванията. Това е свързано с етапа на утвърждаване на арт-терапията не само като практика, но като теория, трудностите при търсене на научна верификация на резултатите от приложението й, както и срока на развитието й.

Обзорът на литературата по арт-терапия свидетелства, че това е сборно понятие, което включва множество разнообразни *форми* и *методи* и затова няма общопризната класификация. Б. Карвасарски се позовава на Кратохвил и я разделя на сублимационна, дейностна и проективна въз основа на външния характер на метода, който се отнася до експресивния компонент. Обособени са три *направления* в прилагането й (Карвараский, Д., 2006):

1. Възприемане, обсъждане, анализ и интепретация на произведения на изкуството („пасивна“ арт-терапия).
2. Стимулиране на клиентите за създаване на собствена творческа продукция, при което творческият акт е основен лечебен фактор („активна“, „продуктивна“ арт-терапия).
3. Смесена форма, при която едновременно се използват пасивната и активната форма.
4. Фокусиране върху ролята на терапевта и неговите взаимоотношения с участниците в процеса на творческо обучение.

Хайкин привежда друга е *класификация* („Художественото творчество през очите на лекаря“), която се основава на естетическия компонент и представи за лечебната насоченост и равнището на адаптация (Карвасарский, 2000). Тази класификация е приложима в личностно-ориентирания подход на консултиране, който може да се определи като консултативна арт-терапия.

1. Социално-личностно равнище на адаптация, в чиято основа в основата лежи неосъзнаваната съзидателна, хармонизираща и интегрираща сила на естетическото и творческото начало, заложено в изкуството (терапия чрез творческо изразяване).
2. Личностно-асоциативно равнище на адаптация, при което облекчаването и компенсацията се достига не само чрез естетическото действие, но и вследствие на намаляване на напрежението, обусловено от реакцията към различни конфликтни или потискащи преживявания и тяхната сублимация.
3. Асоциативно-комуникативно равнище на адаптация, при което лечебното действие на арт-терапията се достига чрез включване на интелектуални операции като проекция, обсъждане и осъзнаване на конфликта. Постига се облекчаване и улесняване на терапевтичните контакти и достъпа до травматични и болезнени преживявания, които не изискват естетически компонент, а резултатът се достига при проективно изобразяване на проблема.

Приложението на арт-терапевтичния метод за рехабилитация на лица с ограничени възможности и дефицити се осъществява чрез различни форми и техники при

възприемате на произведения на изкуство и художествено-творчески дейности. Този вид помощ е основан на способността на човека за образно възприемане на околния свят и взаимодействие с него в символна форма. Изкуството като дейност дава възможност за експериментиране с художествени символи като заместител на реалните обекти. Арт-терапията се базира на тези качества на изкуството. За ефективната ѝ реализация трябва да се познават възможностите за приложението ѝ като елемент на помагащия процес за диагностика, консултиране, терапия, корекционна работа и социална рехабилитация.

При използване арт-терапевтичния метод помагащите специалисти специално подбират художествени произведения за създаване на благоприятна естетическа среда. Нуждаещите не се въвеждат в конкретните цели и начини за терапевтично въздействие. Този начин на работа е основан на свойствата на произведенията на изкуството да предизвикват у възприемащия специфични емоционални преживявания и психически състояния – радост, тъга, покой, възбуда, гняв, спокойствие и т.н. Целенасоченото изграждане на естетическата среда създадат условия за въздействие върху личността по развиващ и компенсаторен начин, за намаляване и справяне с болезнени състояния напрежение и повишена тревожност. Продуктивните художествени дейности помагат за сублимация, изразяване и проекция на болезнени вътрешни състояния и преработване на травматичен опит и преживявания.

В процеса на работа професионалистите арт-терапевти въвеждат субектите в естетическата среда, стимулират творческото им изразяване, подготвят ги и ми помагат в този процес. Двете страни съвместно обсъждат позитивните и негативните въздействия на отделните компоненти и разкриват причините за това. В хода на взаимодействието клиентът получава възможност чрез възприемане или създаване на художествени творби да преживее и реагира на болезнени за него събития в смекчена форма. Така той може да започне да се освобождава от непродуктивни или деструктивни стереотипи на поведение и преосмисля и трансформира тези от тях, които затрудняват социална му адаптация. Това се отнася и за позитивните преживявания при контакта с изкуството. Чрез разкриване на факторите за позитивно въздействие в терапевтичния процес клиентите получават възможност да възпроизведат или в необходимите предели да усилват това въздействие. По този начин те се научава по-активно и успешно да управлява компенсацията и изживяването на неадекватните реакции.

Заниманието с продуктивна художествена дейност е метод, основан на свойствата ѝ да подрежда индивидуалния и групов културен опит и да представя резултатите в субективна културна форма с помощта на характерните за изкуството символни изразни средства. Ефективността на арт-терапията от такъв тип е обусловена от непосредственото участие и художествената активност на нуждаещия се от помощ в консултативния процес. Така например създаването на прозаични или поетични текстове помага не толкова за разширяване на лексическия запас на индивида изразяване чрез езика. Това му позволява да изразява по-добре чувствата си и да осъзнае неадекватни реакции, да определи своето отношение към тях и да планира приемливи начини за преодоляването им. По същия начин заниманията с живопис, музика или танц позволяват изобразяване в културна форма представите, преживяванията и настроенията, свързани със собствените жизнени или личностни проблеми. Въздействието се основава на експресивна, катарзисна, проективна, сугестивна, комуникативна, социализираща, сублимационна, физическа и физиологическа и пресъздаваща креативна функции на изкуството. Основните функции при арт-терапията са компенсираща, развиваща и възпитаваща, а в някои случаи и обучаваща. Те са взаимосвързани и се основават върху преместването на доминантата на активността към области, в които може да се постигне успех, достъпни са за контрол и самоконт-

трол и по-ефективно въздействие и взаимодействие с околните. Арт-терапията се използва самостоятелно и като средство за формиране на умения и целесъобразни за стратегиите за справяне. Този метод може да се използва и като част от етапите на процеса на консултиране, а в много случаи това мое да се причисли и към т. н. тип терапевтична консултация на основата на приложение на арт-терапевтични средства на вазаимодействие.

Развитие и приложение на арт-терапевтичния метод в социалната работа в България

Приложението на изкуството в социално-терапевтичната и педагогическата практика започва да се разгръща по нов начин през последните десетилетия на XX век, а особено интензивно – през първото десетилетие на новия век и в България. Още от средата на 60-те години, в психиатричната практика започва да се изследва художествената продукция на психично болни (Ал. Маринов, 1965). Изкуството се прилага като терапевтично средство в практиката на психиатричните клиники при лечението у нас, както е и в общата европейска и световна практика. В началото на XXI в. започва изучаването на изкуството като средство за терапия и профилактика в социалната и педагогическата сфера. В края на този период през последните няколко години се появяват и първи курсове по арт-терапия. Те започват да разграничават приложението на изкуството в процеса на възпитание на децата в детската градина и в училище,от това в социалните домове и институции, в неформалното образование или като любимо занимание и елемент на анимация в 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 културно-образователни области на средното образование – особено в предучилищното възпитание и началния етап на образование. То е част и от 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.

Дисертационни изследванията върху изобразителното творчество на психично болните у нас започват през 60-те години в медицинските науки (Ал. Маринов, 1965), по късно и в областта на изкуствознанието, където се проучва връзката между изкуството, патологичната образност и детската рисунка (Цанев, П., 1999). В 90-те години на XX в. в педагогическите науки се разработват дисертации за приложение на изкуството във възпитанието и обучението на деца от различни етапи и степени на образование – С. Нунев (1994), Л. Ангелова (1996), О. Занков (1996), Д. Маркова (1998) и др. В началото на XXI век методиците по изобразителното изкуството започват да се насочват към арт-терапията, да проучват присъщите й техники и методи в процеса на обучението, да експериментират и обобщават резултатите от това в различен тип публикации – П. Цанев (2002), Д. Маркова (2001), Пл. Легкоступ (2006, 2010), Д. Заберска (2008), Кр. Николов (2008), Бл. Папазов (2011) и др. (вж. Бояджиева, 2016).

В различни университети у нас се подготвя дисертации с теми директно или косвено свързани с изкуството като средство за диагностика, профилактика, терапия и корекция. Очертава се тенденция на засилване на интереса към изучаването на изкуството като терапевтично средство в ОНС „доктор“ във ВУ в проучвания от дисерта-

ционен тип. В тях се търсят доказателства за терапевтичните възможности на изкуството и творческите дейности. Проучва се колективната изобразителна дейност при децата с акцент върху нейните психотерапевтични възможности в процеса на възпитание в началната училищна възраст (С. Нунев, 1994), процесите на социализация и ресоциализация чрез самоизява и творчество при децата от възпитателните училища-интернати (В. Борисова, 2000), развитието на художествения изказ чрез арт-терапевтичен метод при деца от домове (А. Иванова, 2005), вазпититалено-терапевтимни аспекти на музикалните дейности в свободното време на децата(М. Великова, 2017), арт-терапията като елемент от възпитателната работа при деца със СОП (В. Градинарова, 2018), развитието на художествения изказ за само-изразяване и психо-профилактика при 5–7-годишни деца (П. Чешмеджиева, 2009), ефективността на арт-терапитя при болни с когнитивни нарушения – тип Алцхаймер и при консултирането на членовете на семействата им (Ю. Максимова, 2008) и др. Резултатите от опитно-експерименталната работа показват категорично позитивна промяна и доказват безспорно възможностите на арт-терапевтичния метод при работата със социално занемарени деца, при възрастни с когнитивни нарушения, в приложение на арт-терапевтични техники в консултирането при работа със семействата.

На базата на преглед на научни подходи в монографии, научни доклади и съобщения на различни форуми, в студии, статии и материали от периодиката, могат да се обособят няколко групи изследвания. В учебници, учебни пособия и помагала в систематизиран вид се представят разпространени подходи и направления в терапията и профилактиката чрез изкуството на основата на анализ на литературни източници и описание на изследванията върху арт-терапията в световния опит и у нас (Т. Попов, 2004, 2008; П. Марчева, 2016). Излиза и първото учебно пособие по терапия чрез изкуство от международен екип специалисти на източно-европейската асоциация по арт-терапия от Университетското издателство на СУ „Св. Кл. Охридски“ (Терапия искусством, 2012).

Диагностичните възможности на рисуването в изследването на личността и на детската рисунка по-специално се проучват в психологическата (Е. Алексиева, 2000) и педагогическата диагностика (Д. Маркова, 2006). Много от авторите представят утвърдени методики, тестове и техники чрез рисунки в различен вид ръководства и помагала за практиката и подготовката на студенти – Ив. Башовски и Д. Маринова (2000), Д. Маркова (2001, 2006), М. Дачева (2005), в статии в педагогическия печат –Бл. Станчева (2004), П. Митева (2005), в учебни пособия (Бояджиева, Н., 2012) и др.

Актуално направление е приложението на терапията чрез изкуство при работа с лица с различни проблеми в развитието и комуникацията в спектъра на специалната и социалната педагогика, социално-педагогическата работа и социалните дейности – Д. Маркова (2001), Г. Владова (2005), П. Терзийска (2008), К. Караджова и Д. Щерева, (2009), Св. Христова и др. Д. Маркова изучава изобразителното изкуство като терапия и приложението на рисуването в диагностиката и корекцията на различни нарушения при работата с деца – Д. Маркова (2001, 2006). К. Караджова и Д. Щерева (2009), П. Терзийска, П. Марчева проучват използването на арт-педагогически и терапевтични средства като алтернативен подход при интелектуална недостатъчност – К. Караджова и Д. Щерева (2009). Бл. Станчева (2004) изучава се приложението на проективни методики чрез детски рисунки за диагностика на сексуалното насилие над деца, а П. Митева (2016) при терапевтична работа с тях и при кризисна интервенция. Издават се практически ръководства по арт-терапия за работа с различен тип нуждаещи се като например по тактилна керамика за работата с глина при лица със СОП – И. Кънчев-Иванов (2007), практикуми по арт-терапия (Иванова, 2017). Проучват се възможности за възприемането на изкуството от зрително затруднените деца и техники за работа с

глина – М. Цветкова (1995, 2000) (вж. Бояджиева, 2012: 168).

Представят се утвърдените видове и направления при работа с деца и възрастни в социалната сфера и собствени опити от приложението на арт-терапията в социалната педагогическата работа и консултирането – Н. Бояджиева (1994, 2010, 2012, 2016), Ал. Иванова и Н. Бояджиева (2001), В. Борисова (2001), М. Божилова (2008), Н. Бояджиева и Ю. Максимова (2009), Т. Попов (2004, 2008, 2009), М. Борисова (2007, 2009) и др. (вж. Бояджиева, 2016). Извеждат се принципите и методите за работа с помощта на изкуството в социални центрове в търсене на „интер-дисплинарни фериботи“ между арт-терапията и социалната работа с деца, лишени от родителска грижа. Някои автори описват опит на базата на различни подходи в социалната работа като хуманистичен, психоаналитичен, индивидуално-психологически, когнитивно-поведенчески, психо-синтез и др. (Бояджиева, 2010: 116).

В много публикации и дисертации за семейството, неговото функциониране и влияние върху възпитаниетои нарушенията в поведението на децата, се търсят възможности за приложение на рисувателни методи като средство за диагностика на взаимоотношенията и за консултиране на семейството. Доказва се подобряване на семейните взаимоотношения чрез занимания с изкуство и като елемент на едно по-широко разбиране за терапевтичните възможности на изкуството – Пл. Легкоступ и Р. Кузманова (2009, 2011), Пл. Легкоступ (2010) и др.

Търсят се възможности за приложение на арт-терапията в психологичното консултиране и клиничната работа – Ж. Стойкова и А. Златева (2008), М. Божилова, (2008), Св. Димитров (2008), Д. Първанова (2008), Д. Заберска (2008), Кр. Николов, (2008), при кризисното интервенция (Митева, 2015). В много от изследванията се прилага интердисциплинен подход между клинична, социално-терапевтична и педагогическа работа. В тази насока се работи повече в рамките на медицинския подход при лечение на зависимости, проблеми с репродукцията, справяне с гранични случаи като анорексия, когнитивни нарушения, синдроми от аутистичния спектър, кризисната интервенция, при подпомагането на жертви, претърпели насилие, малтретиране, изтезания и др. (Виж Бояджиева, 2010: 119)

Интензивно се развиват практики на арт-терапевтична работа в центрове за работа, рехабилитация и подкрепа по отношение на работа с деца с поведенчески проблеми, трудности в комуникацията и дефицити в развитието, със специални образователни потребности, с невросоматични проблеми и заболявания, социално занемарени, деца в риск отглеждани в институции, в ситуации на изоставяне, във връзка с превенцията на отпадането от училище и др.

На приложение на арт-терапията в помагащия процес с фокус арт-терапевтична работа с деца със специални-образователни потребности, е посветено самостоятелно проучване. То е част от току-що защитен дисертационен труд под научното ръководство на автора. Прави се кратък теоретичен преглед на научните разработки и разпространението на арт-терапията в световната практика за да се набележат направления и контексти, в които тя намира приложение. В него се проучва приложението на различни арт-терапевтични техники за диагностика, консултиране и терапевтична работа при възпитанието и помагащия процес с деца със СОП. Доказани са възможностите им наред с други подходи, технологии и методи, които допринасят за цялостното развитие на личността на децата с различен тип проблеми и трудности в развитието и комуникацията. Арт-терапевтичният подход предоставя голямо разнообразие от техники и включва богата палитра от изобразителни дейности, които могат да се прилагат в цялостната възпитателна социално-педагогическа работа с деца с различен тип затруднения в общуването и развитието за подобряване на социалното функциониране, социализация и личностно развитие. Методите на изследване са описателен и критичен анализ

на литературни източници върху научните изследвания в областта на арт-терапията, социална педагогика, специална педагогика, теория на възпитанието, художественото възпитание, психология; емпиричени методи – анкетно проучване на мнението на работещи специалсти от ДЦДУ, ЦСРИ, ЦОП – гр. София относно приложимостта и възможностите за въздействие на арт-терапията в работата с деца със СОП.

Чрез преглед на научните изследвания по арт-терапия в работата с деца със СОП в различен тип публикации у нас и в чужбина, се разглежда приложението на изкуството в терапията при лица с различни проблеми в социално-педагогическата работа, консултирането и възпитателна практика при деца. Представен е анализ на резултати от конкретно емпирично проучване на приложението на арт-терапия при деца със СОП у нас. Чрез анкета е събрано мнението и са анализирани възгледите на 31 специалисти за актуалното състояние и приложение на арт-терапията в практиката на социалните услуги за работа, чиито потребители са деца със специални образователни потребности в гр. София. Проучено е на емпирично равнище приложението на арт – терапевтичната работа при деца със СОП в условията на ДЦДУ, ЦСРИ, ЦОП. Анализирани са съществуващите форми и въздействиено на арт – терапевтична работа при деца със СОП в условията на социалните услуги. Формулирани са конкретни изводи за реалното сътояние на приложение на арт терапевтичните методи работата на при тези услуги. Накрая се правят изводи за развитие и приложение на арт-терапията в социалната работа с деца в България

Прегледът на научните разработки в различен тип публикации очертава най-общо направленията и контекстите на изучаване и приложение и терапия чрез изкуство в България:

1) *медицински и клиничен контекст* в областите за психологическа помощ и подкрепа с хоспитализирани пациенти в психиатрична, онкологична, неврологична и т.н. практики;
2) *корекционен контекст* за преодоляване на психически травми и неврози в специализираните центрове, към проекти за рехабилитация и индивидуално в арт терапевтични кабинетни сесии;
3) *социален и социализиращ контекст* за приобщаване и подобряване на социалното функциониране на индивиди и групи в неравностойно положение, в социалните домове и услуги, центрове за социална интеграция и др.;
4) *общо-педагогически контекст* за подпомагане възпитателната работа и личностното развитие на деца и възрастни в образованието и свободното време;
5) *специално-педагогически контекст* за помощ на деца със специални образователни потребности, емоционално-поведенчески проблеми, физически и умствени нарушения за приобщаване и ресурсно подпомагане в центрове за личностно развитие, занимални, летни лагери, кооперативи, ателиета и др.;
6) *теоретичен контекст* за изследване в областта на теорията на възпитанието и образованието, психологията и психотерапията, педагогиката на изкуствата и естетиката и др;
7) *професионално-етичен контекст* за позицията на арт-терапевта, етичните норми и взаимоотношенията с клиента, пациента и т.н, стойността на артистичният продукт от художествената дейност;
8) *интегриран контекст,* при който изкуството разглежда като средство за възпитание едновременно в повече от един контекст на арт-терапевтична активност, например социализиращ и педагогически, медицински и терапевтичен и др.

Арт-терапията в подготовката за консултиране в социално-педагогическа работа

Арт-терапия вече се изучава в много университети и други образователни институции във връзка с повишаването на квалификацията на работещите в социалната

и педагогическата сфера. Водещ е СУ „Св. Кл. Охридски“ – катедри по „Социална педагогика“, „Специална педагогика“, „Педагогика на изкуството“, „Обща и генетична психология“. В учебните планове на специалности професионално направление социални и педагогически науки в ОКС „Бакалавър“ и „Магистър“, са включени задължителни избираеми дисциплини: „Арт-терапия в социалната работа“, „Арт-терапевтични техники в консултирането“, „Арт-терапевтични техники за работа със семейството“, „Арт-терапия при деца с комуникативни нарушения“, „Фамилна драма-терапия“, „Фамилна социо-културна анимация чрез изкуство“, „Психо-драма“, „Социално-терапевтичен театър“, „Кукло-терапия“, „Приказко-терапия“, „Синемалогия“ и др.

Арт-терапевтичният метод се разглежда като елемент от теорията и методиката на възпитанието и художественото образование, на социалната работа, на консултирането и съветването в процеса на оказване на помощ на различни социално-възрастови, професионални и групи в риск. В рамките на междууниверситетски обмен се осъществява обучение по арт-терапия с различни европейски университета (Гент – КАТО в Белгия, Словакия, Германия). Българските студенти по специална и социална педагогика практикуват в специални центрове по арт-терапия, а студенти от съответните чуждестранаи университета посещават г занятия по арт-терапия в СУ „Св. Кл. Охридски“ и в различни социално-педагогически центрове за работа с деца и възрастни.

В много университети има отделни програми по арт-терапия за деца с комуникатвни нарушения за следдипломна специализация – СУ („Арт-терапия при емоционално-поведенчески проблеми, НБУ („Артистични психо-социални практики“). В почти всички университети има отделни четения и теми за терапията чрез изкуството в рамките на методиките на обучение по изкуствата – ПУ „П. Хилендарски“, АМТИИ – Пловдив, НХА, ШУ „Еп. К. Преславски“, ЮЗУ „Н. Рилски“ и ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“. В рамките на обучението на специалисти от помагащите професии арт-терапия се изучава освен в СУ – ФП и ФНПП и ФФ, в педагогическите факултети на ТрУ, РУ „А. Кънчев“, У-т „Проф. д-р Ас. Златаров“, НБУ и др.

Все още няма цялостно изследване на теорията и методиката на терапията и заниманията с изкуство за нуждите на социалната педагогическа работа. Без да могат да се открояят собствени терапевтични школи, се описва собствен или модифициран опит. В повечето случаи се възпроизвеждат чужди практики или се прилагат изпробвани и широко известни подходи за работа с определен контингент лица. Тези практики се предлагат в различни по вид курсове, семинари, тренинги, осъществявани по линия на проектна дейност и обучаваща дейност на НПО, ЦПО или СДК във ВУ.

Развиват се направленията на арт-терапия чрез изобразителни изкуства, драма – и кукло – терапия, музико-терапия, терапия с приказки, басни и притчи и др. По-нови и оригинални са разработваните методи на фото – и кино-терапия (синемалогия), както и различни комбинирани и комплексни форми на творческа и ритуална терапия. Предстои теоретическото обосноваване, диференциране и професионализиране на арт-терапевтичните техники и подходи в образованието 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 цялостни самостоятелни методически ръководства по арт-терапия за помагащите специалисти.

Съдържанието на обучението във връзка с прилагането на артерапевтични подходи в подготовката на специалистите от помагащите професии е насочено към запознаване с мястото и ролята на изкуството в терапията. Разглеждат се неговите функции – комуникативна, експресивна, проективна, ценностно-ориентационна,

катарзисна, сугестивна, физическа и психофизиологична, сублимационна, преобразуваща и рекреативна. Възпитателната и превъзпитателна функция в единство с познавателната и продуктивната се разглеждат като основа за осъществяване и на терапевтичното взаимодействие.

От формите за работа в обучението се предлагат в комбинация лекционна като основна форма за запознаване с предисторията, историята и актуалното развитие на арт-терапията; демонстрация и описание на методи н. и техники; самостоятелна работа по подготовка на собствено портфолио на конкретен вид арт-терапевтична работа, направление или техника. Основна форма на работа е групова, в рамките на която се усвоява комплекс от основни техники, приложими в социално-педагогическата работа. Правят се демонстрации, ролеви игри, разглеждат се продукти от работата с клиенти и супервизия на случаи и практически казуси чрез използване на арт-техники. Набляга се еднакво на активна и перцептивна форми на работа или на комбинирания вариант. Студентите могат да направят своя терапия в рамките на самия процес на обучение, което повишава силно тяхната мотивация за включване и активизира процеса ученето.

Арт-терапевтичните практики в обучението дават възможност за придобиване и на личен опит, за изпробване на различни роли – на клиент, консултант и терапевт, които в тяхното единство оформят облика на специалиста в помагащите професии. Те допълват и обогатяват общо-теоретичната и методическата подготовка и дават възможност за интензивно междуличностно общуване, взаимно опознаване, сближаване и ентусиазиране на студентите за 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 от участниците в тези занимания откриват своето поле за бъдеща работа и успяват да изградят основните ориентири в бъдещата си кариера и образование.

Арт-терапевтичната работа е включена и в практическото обучение на студентите от помагащите професии. Те имат възможност да посещават различни центрове за работа с деца и възрастни, в които се прилага изкуството в специално оборудвани ателиета, студии и работилници. В тях те не само да наблюдават индивидуални и групови занимания, но и сами да работят с клиенти, прилагайки усвоените в курсовете техники. Това се става по време на хоспитирането и в рамките на текущата и пред-дипломна практика при държавния педагогически стаж. Във връзка с задачи за научно-изследователска работа студентите имат възможност да проучват проблемите и възможностите за арт-терапевтична работа в самостоятелни или екипни курсови работи, в дипломни проекти и чрез съучастие в съвместни изследвания със своите научни ръководители. Тематиката и направленията на проучване дават възможност на всеки да избере такъв 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 експериментиране и изпробване на възможностите за арт-терапевтична работа на терен.

Обобщения и изводи

Приложението на изкуството като средство за възпитание и образование е начало на педагогическото реформаторство. То намира израз в постиженията на движенията за промяна на училището известни като „естетична педагогика“, „дидактическо художество“, „ново училище“, „свободно“ възпитание и др. На приложението на изкуството като средство за лечение обръщат внимание още питагорейците в античността, но изучаването на терапевтичните му функции в помагащия процес е част от проучванията в областта на педагогиката, психологията, обществените и хуманитарните науки в световната прак-

тика. Това е нов етап на развитие, който утвърждава от края на XX век и първото десетилетие на XXI век у нас. Развиват се отделни направления на арт-терапията и се търсят доказателства за ефективността ѝ в практиката и в научните изследвания. Постижения и критични оценки се представят в различен тип публикации, монографични или дисертационни изследвания. Едновременно с това много специалисти от практиката търсят възможности за експериментиране и приложение на арт-терапевтичния методи и техники с различен тип клиенти в помагащия процес. Днес арт-терапевтични средства се прилагат от различен тип специалисти в помагащия процес и в образованието – психолози, педагози, социални работници, аниматори, изкуствоведи, художници и творци на изкуството.

Практиките се осъществяват на базата на разпространени и утвърдени подходи и научни парадигми, които не са концептуализирани системно, като най-често се осъществяват на основата на хуманно-личностния центриран към клиента подход, а по-малко на други разпространени в световната практика школи като психоаналитична, индивидуално-психологична, екзистенциално-феноменологична, когнитивно-поведенчиска и др. Подходите към този тип проучвания са в зависимост от научната и образователна компетентност на авторите и насоките за приложение – в процеса на обучение и подготовка на специалисти, в социалната практика или в монографични изследвания в т.ч. и от дисертационен тип. В началото на XXI век у нас се разработват все повече дисертации в областта на арт-терапията в рамките на различни научни направления – психология, педагогика и социална работа, изкуствознание, педагогиката на изкуството, методиката на обучението по изкуства. Нови теми са приложението на изкуствата в творческо- педагогическия, в терапевтичния процес и консултирането.

В рамките на социалната практика се разгръщат варианти на приложение на арт-терапията в различни форми на работа в комплекси за социални услуги, школи, ателиета, приюти, центрове, кабинети, домове за работа с деца, юноши, младежи, възрастни и инвалиди, които се нуждаят от подкрепа. Тези форми се развиват независимо от участието на академичните среди като центрове за подготовка на специалисти в областта на изкуство-терапията. Те се оформят като паралелни структури за професионална квалификация в областта на арт-терапията. В се съчетава професионална подготовка и се предлагат варианти за обучение в групи за личен опит.

Развиват се и се обособяват направленията на терапия чрез изкуство – чрез изобразителни визуално-пластични изкуства, драма, музика, танц, художествена литература – приказки, поезия, басни, притчи, митове и други повествования, методи на фото- и кино-терапия (синемалогия), както и различни комбинирани форми на творческа, интермодална, експресивна, комплексна, музикално-двигателна или ритуална терапия. Налице са практико-приложни разработки за приложение на арт-терапията като елемент на психо-диагностиката, консултирането и съветването, корекционно-възпитателната работа при деца със СОП, в социалната рехабилитация и в работа със специфични групи в риск, хора с увреждания, в образованието и човешките ресурси, като средство за профилактика в широката социалната сфера.

Конкретни постижения и доказателства за ефективността от приложението на изкуство-терапията има при деца с емоционални и поведенчески проблеми – повишена агресивност и ли депресивност, при проблеми в развитието и комуникацията (говорно, телесно и интелектуално развитие), при социално занемарени и деца отглеждани в институции, при малолетни и непълнолетни правонарушители, с девиантно поведение, във възпитателни училища и интернати, при възрастни с когнитивни нарушения, с дегенеративни заболявания, във фамилната социална работа и семейната психотерапия, както и в клининчната практика при психо-соматични проблеми и болести. Перспективите са за разширява-

не на тази сфера на приложната функция на изкуството и художествените дейности като основно средство в превантивната педагогика, превенцията на отклоненията в поведението и психосоциалното развитие, в психодиагностиката, консултирането, терапията, корекционната работа, рехабилитацията и психопрофилактиката.

Съществуват реални опити за приложението на изкуствата и в клиничната и терапевтична работа освен в психиатричните отделения и при пациенти и болни – в повечето случаи деца с онкологични заболявания, в клиниките за интензивно лечение, психодиспансери, санаториуми и болнични заведения с различен тип. Богатият опит, натрупан в типичното поле на лечението чрез изкуство следва да се проучи по-систематично и цялостно и да се включи в образованието за помагащите професии не само в медицинската сфера.

Все още няма стандарти за обучение на специалисти арт-терапевти, които да работят с различни групи клиенти в социалната и педагогическата работа в институциите. Няма и утвърдена професия „арт-терапевт“, а различни варианти на приложение на специални умения за арт-терапевтична работа в образователни, социални, медицински, училищни и извънучилищни, културни и обществени центрове за работа с изкуства, за социална рехабилитация, в комплекси за социални услуги, на общинско равнище, в неправителствения и частния сектор на услуги и специализирана помощ. Предстои разгръщането, теоретическото обосноваване и методическо осигуряване на подготовката за приложение на арт-терапевтичните техники и подходи в консултирането като елемент на психологическата и социално-педагогическата помощ и включване в подготовката на специалисти. В много висши училища по изкуствата, се предлагат вече магистърски програми по арт-терапия, които се радват на интерес сред студентите. Необходимо е инициирането на между-университетски или между факултетски програми за подготовка на арт-терапевти за помагащите специалисти.

Литература

1. **Бояджиева, Н.** (2010). Арт-терапията в научните изследвания и университетското образование за помагащите професии, сп. *Съвременна хуманитаристика*, кн. 2, Бургас: БСУ.
2. **Бояджиева, Н.** (2012). Арт-терапия в социально-педагогической практике и консультировании. В – *Терапия искусством.* Учебное пособие., Сост. и науч ред. В. Никитин, Н. Бояджиева, Л. Лебедева, И. Вачков, С.: УИ „Св. Кл. Охридски“, 156–172.
3. **Бояджиева, Н.** (Съст. и науч ред.) (2015). *Педагогически технологии за личностно развитие чрез художественотворчески дейности*, Пловдив, УИ „П. Хилендарски“.
4. **Бояджиева, Н.** (2016). Принципът за възпитание, образование и терапия чрез изкуство в България (развитие и съвременно състояние), сп. *Педагогика*, кн. 8, Аз Буки.
5. **Бояджиева, Н.** (2010). Развитие на арт-терапията в социално-педагогическата сфера. В – *Иновации в образованието*, УИ „Еп. Константин Преславски“, Шумен, 112–120.
6. **Бояджиева, Н.** (2013). Развитие на идеята за възпитание и терапия чрез изкуството в университетската педагогика, *Годишник СУ „Св. Кл. Охридски*“, Т. 105, София: УИ „Св. Кл. Охридски“.
7. **Бояджиева, Н., В. Градинарова** (2017). Приложение на арт-терапията в помагащия процес при деца със *СОП, Годишник на СУ „Св. Кл. Охридски*“, Т. 110, София, УИ „Св. Кл. Охридски“.
8. **Градинарова, В.** (2017). Възпитателн аспекти на арт-терапевтичната работа при деца със специални образователни потребности, *Диссертация,* Науч. р-л проф. Н. Бояджиева, София.
9. **Златева, А. Ж. Стойкова** (2008). *Арт-терапия и психологическо консултиране*, Ст. Загора, 2008.
10. **Иванова, А., Бояджиева, Н.** (2001). Арт-терапевтични подходи и техники в образованието. В – *Хуманизъм и прагматизъм в образованието на 21 век*, Варна.
11. **Иванова, А.** (2002). Приложение на креативни интердисциплинарни подходи с терапевтичен ефект в социално-педагогическата работа (описание на педагогически опит) *Специална педагогика*, септември 2002, 63–73.
12. **Иванова, А.** (2005). Развитие на художествения изказ чрез арт-терапевтични метод / приложение на модел за работа с деца и юноши от домове за отглеждане/, *Дисертация* да

научната и образователна степен „доктор“, Науч. р-л доц. д-р Н. Бояджиева, С., 2005.
13. **Караджова, К., Д. Щерева** (2007). Използване на някои арт-терапевтични техники като средство за диагностика и корекция при деца с умствена недостатъчност, *Годишник на СУ*, Т. 97, 87–99.
14. **Кич, Д. Л.** (1998). Изкуствотерапия (art-therapy). В – *Енциклопедия по психология*, Под ред. Корсини, София: Наука и изкуство.
15. **Кънчев-Иванов, Ив.** (2007) *Тактилна керамика*, София
16. **Легкоступ, Пл., Р. Кузманова** (2011). *Изкуство и социална работа*, В. Търново.
17. **Легкоступ, Пл.** (2010). *Изобразително изкуство. Възпитателни, терапевтични и корекционни аспекти*, София.
18. **Максимова, Ю.** (2007). Арт-терапията като социално-педагогически подход при лица с деменции. В – *Социалната педагогика. История, теория, практика*. Съст. и науч. ред. Н. Бояджиева, С.
19. **Максимова, Ю.** (2008). Социална и педагогическа работа с болни с деменция тип Алцхаймер и техните семейства, *Дисертация* за науч. и обр. ст. „доктор“, Науч. р-л доц. д-р Н. Бояджиева, София.
20. **Маринов, А.** (1965). *Психопатология на изобразителната дейност*, Канд. дисертация, София.
21. **Маринов, А.** (2000). *Лудост и рисуване.* Плевен.
22. **Маринов, А.** (2002). *Детски рисунки и модерно изкуство*, София.
23. **Маркова, Д.** (2001). *Изобразителното изкуство като терапия*, Пловдив.
24. **Маркова, Д.** (2006). *Диагностика на детската изобразителна дейност*, София
25. **Марчева, П.** (2016). *Артпедагогика.Училище. Арттерапия*. С.: Авангард Прима.
26. **Митева, П.** (2015). *Кризисна интервенция. Креативни подходи.* София.
27. **Николов, Кр.** (2008). Терапия с глина – инструмент за арт-терапевтична практика. В – *Годишник на У-т „Проф.д-р Ас. Златаров“*, Том XXXVI, кн. 2, 193–198.
28. **Нунев, С.** (1996). Психотерапевтични аспекти на изобразителната дейност и творчество, *Педагогика*, № 4.
29. **Петров, Д.** (2007). Арт-терапевтични дейности в институции за социална работа, В – *Материали „Контакт 2007“* от XX Научна сесия на ИНГА, С., 2007, 167–175.
30. **Попов, Т.** (2004). *Терапия и профилактика чрез изкуство*, София.
31. **Попов, Т.** (2008). *Арт-терапия при децата*, София.
32. **Попов, Т.** (2009). Арт-терапия в социалната сфера. В – *Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник* , София, 147–155.
33. ***Практикум по арт терапия*** (2017). Съст. и науч. ред. Ал. Иванова, С.: Център НБУ.
34. ***Психотерапия*** / Под ред. Б. Д. Карвасарского. (2006) СПб.
35. ***Терапия искусством***. Учебное пособие., Сост. и науч ред. В. Никитин, Н. Бояджиева, Л. Лебедева, И. Вачков, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
36. **Цанев, П.** (2002). *Детски рисунки, психопатологична образност и изкуство*. София.
37. **Чешмеджиева, П.** (2012). *Развитие на изразителността в детската рисунка чрез изкуството при възпитание на 4–6 годишните деца*, Дисертация. Науч. р-л проф. д-р Н. Бояджиева, Шумен.
38. **Чешмеджиева, П.** (2011). Стимулирано с творби на изкуството защитено рисуване като метод за психопрофилактика и диагностика при деца от предучилищна възраст, VI конгрес по психология, 237–245.
39. **Boiadjieva, N., A. Ivanova** (2004). Art Therapeutic Practices with Orphan Children in Bulgaria. In – The Educational Heritage and Dialogue in The European Pedagogical Space, Blagoevgrad, 169-175
40. **Boiadjieva, N.** (2005). Art Education and Art -Therapy in the Cultural Animation in Leisure Time and Lifelong Learning. In – "*Lifelong Learning In The Balkans*", 777-787.
41. **Levick, M.** (1981). *Art therapy*. In R. J. Corsini (Ed.), *Handbook of innovative psycho-therapy*. N.Y.
42. **Wadeson, H.** (1980) *Art psychotherapy* N.Y.: Wiley

References

1. **Boiadjieva, N.** (2010). Art-terapiata v naucnite izsledvania i universitetskoto obrazovanie za pomagastite profesii. *Savremenna humanitaristika.* [Art-therapy in scientific research and university education for helping pfoffesions]. *Savremenna humanitaristika. Kn. 2,* Burgas: BSU. (in Bilgarian).
2. **Boiadjieva, N.** (2012). Art-terapia v socialnopedagogiceskoi praktike i konsultirovanii. V-*Terapia iskusstvom*. Ucebnoe posobie. Sost. i nauc. red. V. Nikitin, N. Boiadjieva, L. Lebedeva, I. Vackhov, Sofia: UI "Sv. Kl. Ohridski",

156-172. [Art-therapy in sociopedagigikal practice and counslling. In Therapy through art.], (in Bilgarian).

3. **Boiadjieva, N.** (2015). (Sast.i nauc.red.) *Pedagogiceski tehnologii za licnostno razvitie crez hudozestveno tvorchevski deinosti*. Plovdiv; UI "P. Hilendarski". [Pedagogical technologies for personal growth through creative activities], (in Bilgarian).
4. **Boiadjieva, N.** (2016). Pricipat za vazpitanie, obrazovanie i terapia crez izkustvo v Bulgaria (razvitie I savremenno sastoianie), sp. *Pedagogika*, kn. 8, Az Buki . [The principle for education and therapy through art in Bulgaria (growth and contemporary situation)], (in Bilgarian).
5. **Boiadjieva, N.** (2010). Razvitie na art-terapiata v socialno-pedagogiceskata sfera, V- *Inovacii v obrazovanieto*, Shumen: UI "Ep. K. Preslavski", 112-120. [Growth of art-therapy in socio-pedagogikal sphere], (in Bilgarian).
6. **Boiadjieva, N**. 2013). Razvitie na ideiata za vaspitanie i terapia craz izkustvoto v universitetskata pedagogika, *Godishnik na SU "Sv. Kl. Ohridski",* T. 105, Sofia: UI "Sv. Kl. Ohridski". [Growth of the idea for education and therapy through art in university education], (in Bilgarian).
7. **Boiadjieva, N. & Gradinarova, V.** (2018). Prilozenie na art-terapiata v pomaastia process pri deca sas SOP, *Godishnik na SU "Sv. Kl. Ohridski", T. 110,* Sofia: UI "Sv. Kl. Ohridski". [Application of art-therapy in the helping process for children with special needs], (in Bilgarian).
8. **Gradinarova, V.** (2017). Vaspitatelni aspekti na art-terapevticnata rabota pri deca sas specialni obrazovatelni potrebnosti. *Disertacia*. Nauc. r-l prof. d-r N. **Boiadjieva**, SU "Sv. Kl. Ohridski". [Educational aspects of art-therapeutic work with children with special needs], (in Bilgarian).
9. **Zlateva, A. & Stoikova, J.** (2008). *Art-terapia i psichologicesko konsultirane*, St. Zagora [Art-therapy and psychological counseling], (in Bilgarian).
10. **Ivanova, A. & Boiadjieva, N.** (2001). Art-terapevnicni podhodi i tehniki v obrazovanieto, V – Humanizam I pragnatizam v obrazovanieto na 21 vek, Varna. [Art-therapy approaches and techniques in education], (in Bilgarian).
11. **Ivanova,** A. (2002). Prilozenie na kreativni interdisciplinarni podhodi s terapevticen efekt v socialno-pedagogiceskata rabota (opisanie na pedagogoceski opit), *Specialna pedagogika*, septemvri 2002, 63-72. [Application of creative interdisciplinary approaches with therapeutic effect in socio-pegagogical work (description of pegagogic experience)], (in Bilgarian).
12. **Ivanova, A.** (2005). Razvitie na hudozestvenia izkaz crez art-terapevticen metod (prilozenie na model za rabota s deca i iunoshi ot domove za otglezdane), *Disertacia*. Nauc. r-l prof. d-r N. **Boiadjieva**, SU "Sv. Kl. Ohridski". [Ggowth of art expressiness through art0therapy method], (in Bilgarian).
13. **Kadzoava, K. & Stereva, D.** (2007). Izpolzvane na niakoi art-terapevnicni tehniki kato sredstvo za diagnostika I korekcia pri deca s umstvena nedostatacnost, *Godishnik na SU "Sv. Kl. Ohridski", T. 97,* Sofia: UI "Sv. Kl. Ohridski", 87-99. [Using some art-therapeutic techniques as tool for diagnostic and correction of children with mental retardation], (in Bilgarian).
14. **Kich, D. L.** (1998). Izkustvoterapiata (art-therapy). V- *Enciklopdia po psihologia*, Pod. Red. Korsini, Sofia: Nauka I izkustvo. [Art-therapy], (in Bilgarian).
15. **Kanchev-Ivanov, Iv.** (2007). *Taktilna keramika*, Sofia. [Taktil ceramics], (in Bilgarian).
16. **Legkostup, Pl. & Kuzmanova, R.** (2011). *Izkustvo i socialna rabota*. V. Tarnovo. [Art and social work], (in Bilgarian).
17. **Legkostup, Pl.** (2010). Izobrazitelno izkustvo. Vaspitatelni, terapevticni I korekzionni aspekti, Sofia. [Visual Art. Educational, therapeutic and corrective aspects], (in Bilgarian).
18. **Maximova, U.** (2007). Art-terapiata kato socialno-pedagogiceski podhod pri lica s demencii, V- Socialnata pedagogika. Istoria,teoria, praktika. Sast. i nauc. red. N. Boiadjieva, M. Pironkova, Sofia. [Art-Therapy as socio-pedagogic approach for persons with demention], (in Bilgarian).
19. **Maximova, U.** (2008). Socialno-pedagogiceskata rabota s bolni s demencia tip Alchaimer I tehnite semeistva, *Disertacia*. Nauc. r-l prof. d-r **N. Boiadjieva**, SU "Sv. Kl. Ohridski". [Socio-pedagogic work with patients with demention Alzhaimer type and their families], (in Bilgarian).
20. **Marinov, A.** (1965). Psihopatologia na izobrazitelnata deinost. *Kandidatska* d*isertacia*. [Psychopathology of painting activity], (in Bilgarian).
21. **Marinov, A**. (2000). Ludost i risuvane, Pleven. [Madness and painting], (in Bilgarian).
22. **Marinov, A. (**2002). Detski risunki i moderno izkustvo, Sofia. [Child paintings and modern art], in Bilgarian).
23. **Markova, D.** (2001). *Izobrazitelno izkustvo kato terapia,*Plovdiv. [Visual art as therapy], (in Bilgarian).

24. **Markova, D.** (2006). *Diagnostika na detskata izobrazitelna deinost*, Sofia. [Diagnostic of child painting activity], (in Bilgarian).
25. **Marcheva, P. (**2016). *Artpedagogika. Uciliste. Artterapia.* Sofia: Avangard Prima. [Art-pedagogy. School. Art-therapy], (in Bilgarian).
26. **Miteva, P.** (2015). Krizisna intervencia. Kreativni pdhodi. Sofia. [Krisis intervention. Creative approaches], (in Bilgarian).
27. **Nikolov, N.** (2008). Terapia s glina - instrument za art-terapevticna praktika, *Godishnik* na U-t "As. Zlatarov", Том XXXVI, кn. 2, 193-198 [Clay-therapy – instrument for art-therapy practice], (in Bulgarian).
28. **Nunev, S.** (1996). Psihoterapevticni aspekti na izobrazitelnata deinost i tvorcestvo, *Pedagogika*, kn. 4. [Psychotherapeutic aspects of painting activity and creativity], (in Bulgarian).
29. **Petrov, D.** (2007). Art-terapevticni deinosti v institucii za socialna rabota, V Materiali "Kontakt 2007" ot XX naucna sesia INGA, 167-175. [Art-therapeutic activities in social work institutions],
30. **Popov, T.** (2004). Terapia i profilaktika crez izkustvo, Sofia. [Therapy and prevention through art], (in Bulgarian).
31. **Popov, T.** (2008). *Art-terapia pri decata,* Sofia. [Art-therapy for children], (in Bulgarian).
32. **Popov, T**. (2009). Art-terapia v socialnata sfera. *V- Podgotovka, profesionalna relizacia i socialen status na socialnia rabotnik*, Sofia 147-155. [Art-therapy in the social sphere], (in Bulgarian).
33. **Praktikum po art-terapia** (2017). Sost. i nauc. red. Al. Ivanova, S.: Centar NBU. [Art-therapy practicum], (in Bulgarian).
34. **Psihoterapia** (2006). *Pod red. B. D. Karvasarskogo.* SPb. [Psychotherapy], (in Russin).
35. **Terapia iskusstvom**. (2012). Ucebnoe posobie. Sost. i nauc. red. V. Nikitin, N. Boiadjieva, L. Lebedeva, I. Vackhov, Sofia: UI "Sv. Kl. Ohridski". [Therapy through art], (in Russin).
36. **Tzanev, P.** (2002). Detski risunki, psihopstologicna obraznost i izkustvo. Sofia. [Child paintings, psychopathology images and art], (in Bulgarian).
37. **Chesmedjieva, P.** (2012). *Razvitie na izrazitelnostta v detskata risunka crez izkustvoto pri vaspitanieto na 4-6 godishnite deca.* Disertacia. Nauc. r-l prof. d-r **N. Boiadjieva**. Shumen University "Ep.K. Preslavski". [Growth of the expression in child painting through art in education of 4-6 year old childten], (in Bulgarian).
38. **Chesmedjieva, P.** (2011). Stimulirano s tvorbi na izkustvoto zastiteno risuvane kato metod za psihiprofilaktika i diagnostika pti deca ot preducilistna vazrast, VI kongres po psihologia, 237-245. [Stimulated with art paintings protective drawing as method for psycho-prevention and diagnostic for preschool age children], (in Bulgarian).
39. **Boiadjieva, N., A. Ivanova** (2004). *Art Therapeutic Practices with Orphan Children in Bulgaria, In – The Educational Heritage and Dialogue in The European Pedagogical Space*, Blagoevgrad, 169-175.
40. **Boiadjieva, N.** (2005). Art Education and Art -Therapy in the Cultural Animation in Leisure Time and Lifelong Learning, In- "*Lifelong Learning In The Balkans*", 777-787 .
41. **Levick, M.** (1981). *Art therapy*. In R. J. Corsini (Ed.), *Handbook of innovative psycho-therapy* N.Y.
42. **Wadeson, H**. (1980) *Art psychotherapy* N.Y.: Wiley.

Prof. PHD Nely Boiadjieva
Sofia University "St. Kl. Ohridsky"
Faculty for Educational Sciences and Arts
Department of Social Pedagogy and Social Work
Sofia 1574, Bul. Shipchensky prohod 69 A,
nelybo2@abv.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 33-40
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Анализ на използването на концепти в комуникацията между културите

Толя СТОИЦОВА

Нов български университет
Департамент „Масови комуникации“
БЪЛГАРИЯ, София, 1618, бул. Монтевидео № 21, корпус 2, офис 710

tstoitsova@nbu.bg

Резюме. *Целта на теоретичния анализ е да представи само щрих на приликите и разликите между сходни концепти, свързани с комуникацията на различни равнища – междуличностно, междугрупово и най-общо казано, междукултурно. Това се налага от факта, че макар и дефинирани, някои от концептите се използват като синоними, а в други – изследователите включват различно от приетото съдържание, доколкото можем да говорим за общоприето съдържание, което е съпътстващ проблем. В конкретни изследвания различното разбиране на съдържанието не е представено в теоретичната част като вид операционализация на понятията, а проличава от характера на интерпретацията на получените данните.*

В българската психология, анализът се усложнява и от използването на разглежданите концепти, както на български, така и на чужд език. Например, международна и интернационална комуникация или междукултурна и кроскултурална комуникация. Аналогично е положението с термина култура, което налага дискутирането на различни възгледи и подходи за изучаване на културата.

В доклада се представят разбиранията на различни автори относно комуникацията като се защитава класическия възглед, че е необходимо изследователите да операционализират концепта, който е предмет на техния интерес, за да не се получават недоразумения в разбирането на интерпретираните данни.

Ключови думи: култура; международна, междукултурна, кроскултурална комуникация; операционализация.

Статията да се цитира по следния начин:

Стоицова, Т. (2019). Анализ на използването на концепти в комуникацията между културите. *Психологични изследвания*, том 22, кн. 1 2019, 33-40. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© Т. Стоицова, 2019

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през април 2019
Публикувана през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 33-40
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Analysis of Concepts Usage in Communication between Cultures

Tolya STOITSOVA[1]

New Bulgarian University Department of Mass Communication
BULGARIA, Sofia, 1618, 21 Montevideo Str, bld. 2, office 710

tstoitsova@nbu.bg

Abstract. *The goal of theoretical analysis is to provide only a touch of similarities and differences between similar concepts connected with communication on different levels – international, intercultural, and cross-cultural. Though defined, some of these concept are used as similar ones. In other cases – researchers include in them different content from the accepted one which represent another accompanying problem. In specific studies different content is not presented in the theoretical part as a type of concept operationalization but is evident from the nature of data interpretation.*

In Bulgarian psychology the analysis become more complicated because of the use of the concepts under consideration in Bulgarian and in foreign languages. We have specific Bulgarian words for international and cross-cultural communication but also the same terms are used in English version written in Cyrillic alphabet. The talk represents the understandings of different authors in concern with the communication and defend the classic view of the necessity of concept operationalization by researchers to avoid misunderstandings of data interpretation.

The theoretical matter is compounded even more by the use of different understanding of another term – culture, in data interpretation. That is why different definition of culture are discussed.

The report discusses the possibilities for refining concepts connected with communication in and in between different cultures.

Keywords: culture; international, intercultural, cross-cultural communication; operationalization.

The article can be cited as follows:

Stoitsova, T. (2019). Analiz na izpolzvaneto na kontsepti v komunikatsiyata mezhdu kulturite. [Analysis of Concepts Usage in Communication between Cultures]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 33-40. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© T. Stoitsova, 2019

Submitted – January 2019
Revised – April 2019
Published – June 2019

The author has read and approved the final manuscript.

[1] The author has university courses, connected with the topic of the talk in two Master programs in English language: 1. In Sofia University "St. Kl. Ohridski", Master of Organizational Psychology and Cross-Cultural Management; 2. In New Bulgarian University, Master of International Business Communication.

Introduction

The problem of misunderstanding terminology is not a new one. It does not concern only psychology, but all the rest of social sciences. This is not the case with the natural sciences. In these fields there are accurate definitions for all terms for decades. And of course this means that researchers all over the world understand terminology in one and the same way.

It is no secret that today's workplace become more and more international – in Bulgaria, as well. This is due to the fact that business environment include people from various geographic locations and mix different cultures. Employees in this modern situations on one hand are happy because of diversity, on the other hand meet difficulties to communicate effectively. It is not the shared language only. First of all everyone that has personal experience in working in multicultural surrounding knows that there is not only "one English language" and I am not speaking about American English and English English. The problem is as I have already mentioned there are "many different English languages", at least as a pronunciation, namely Japanese English, Indian English, and French English and so on. If we add misunderstandings in non-verbal communication the situation becomes really complicated. These coworkers have to communicate not only to understand each other but also to communicate effectively so that to cooperate in common tasks.

This kind of pragmatic understanding of communication combines with the academic understanding of terminology that we use in multicultural research. In that sense we use international communication, cross-cultural communication, intercultural communication. When try to aware with different cultures another close term appears – intracultural communication.

So, before discussing the nature of these different and really close terms let me share few ideas about developing awareness of individual cultures. Learning the basics of cultures is something very important: Starting from everyday phrases and gesture for greetings for example and perhaps in our discussion – ending with mutual understanding of specific terms connected to effectiveness of performing jobs. In the first aspect – everyday communication, I will give two examples only. First: In France, and especially in Paris, the same – in Bulgaria, it is appropriate practice to kiss an associate at working place, while in many other countries, including the U.S. – it is not acceptable. In personal conversation with a Japanese colleague he shared with me that some Europeans and Americans when in Japan try to imitate the specific Japanese nods, but as these gestures are many in number, it was funny and in some cases even hurtful.

In summary managers in such multicultural companies have to cope not only with job tasks but with diversity of company members and their way of communication as well.

Now of course the essence of my talk is focused on understanding of terminology and how to escape from misunderstanding when report research data results.

Understanding Culture and Intercultural Communication

First important point is connected with understanding of the role of *culture* in researching intercultural communication. Immediately appear the question: What is intercultural communication? There is not just one definition in the literature as usual but I will present only two of them, the most popular. For Dodd intercultural communication is a scientific field whose object of interest is the interaction between individuals and groups from different cultures, and which examines the influence of culture on: who people are, how they act, and feel, think and, evidently, speak and listen (Dodd, 1991). More detailed and complicated understanding is that of another researcher (Villa, 2005). In author's opinion intercultural communication may be defined as a communicative process involving individuals from reference cultures which are sufficiently different to be perceived as such, with certain personal and/or contextual barriers having to be overcome in order to achieve effective communication.

If we look in history, though the origins of the study of intercultural communication can be situated in the years after the end of Second World War, it is generally accepted that Edward Hall (1959), who is my favorite researcher in nonverbal communication, was the first one to use this term itself. Most of the work which was carried out in the 1960s and 1970s was very much influenced by Hall's understanding.

In summary, as the researchers in the field are many and their work is devoted to different sub spheres I will quote Aneas, Maria Assumpta and Sandin, Maria Paz (2009):

"Lomas, Osorio and Tuson (1993) divided the various areas of study (together with the pertinent theoretical contributions) into four blocks:

1. The *analysis of the communicative process*[2] – among the most significant contributions here are the work of Gudykunst (1989, 1992, 1993, 1994), Kim (1977, 1988, 1992) and Casmir (1991, 1993, 1999);
2. The *role of language in intercultural communication* – here the work of Wittgenstein (1953) and Dodd (1991) are seminal;
3. The *cognitive organization of the communication process* – stimulated by Chomsky (1957, 1968), Fodor (1986) and Vygotsky (1977, 1979); and
4. The *development of interpersonal relations*, which includes contributions from authors like Altman and Taylor (1973) and Ting-Toomay (1984, 1999)."

The Role of Culture in Researching Cross-Cultural and Intercultural Communication

Two main currents were distinguished by Keesing (1974), using an anthropological approach: first current reveals culture as an adaptive system, and a second one – understands culture as a symbolic system. If taken separately, both approaches meet serious limitations when trying to understand complex situations in in the context of cross-cultural and intercultural communication.

So, the concept *culture* is under continuous modification during the years and in the different psychological fields. Nevertheless, we can identify two main approaches to the use of the term:

1. A traditional conception, more static one, which identifies culture with a group of "products" (knowledge, skills, etc. that a community has generated historically, (we may label it "an expressive" culture), and
2. An extensive and instrumental conception, which include the way of being of a community, the conceptual model in which the world is interpreted as a combination of different cultures, which incorporates a more dynamic use of the term.

The second conception could be described as being more complex because incorporates more dimensions. According to this approach, culture is not something which we were born with and we "possess". In fact we could speak about culture as socially inherent part of the person, because we were born and live in a certain cultural situation. Culture gives individual and collective identity: a complex identity. I hope we all remember the discussions that took place in Bulgaria when we became a regular member of EU in 2007. The major question at that time being: What will happen with our individual Bulgarian (national identity), having in mind the forming of collective European identity? And sub sequential questions like: Which one from the two identities will be more important? Is there any risk to lose the Bulgarian one? What does it mean European identity? And so forth. Culture with its identities, then, is a mechanism for understanding and interpreting the world which acquires instrumental, adaptive and regulatory meaning.

[2] The Italics is mine.

As Maria Aneas and Maria Sendin (2009) wrote: "… we need to recognize that the classes of social interaction which are examined in studies of cross-cultural and intercultural communication are the result of a socially constructed process, and form part of an individual-collective dialectic, possessing inherently multiple meanings."

Finally, we should not forget something obvious, but that is the reason to neglect it sometimes. I mean that on individual and collective level the social, political and economic context determine differences that are valued in a different way. As researchers we need to add the interpretation of such interaction processes when study cross-cultural and intercultural communication.

Thus, even if we accept that culture gives meaning to reality and to the existence of differences in attitudinal, affective and behavioral patterns between different cultural groups, we could not be sure that belonging to a group always and necessarily means automatic presence of one or another form of behavior or pattern of communicative interaction. There are classical scientific materials that were devoted to this specific problem. One of them, no doubt, is *Man and Culture*, written by American anthropologist Ruth Benedict. Concerning culture the main conclusions she made is that "another of the characteristics of "culture" is that it is differentially distributed, and that not all the members of a given cultural group adopt, live or reflect their common culture in an identical way in every moment and life circumstances" (Benedict 1967).

For the outlook of researching cross-cultural and intercultural communication we will underline that culture is a "system". As an example I will present Edward Hall's cultural system. It contains 10 code groups which in author's understanding could not only describe a definite culture, but also give an opportunity to compare different cultures. According to Hall (1985), in order to classify a system as a cultural one, it has to be based on three main criteria:

1. *To be rooted in the biological activity of people*, e.g. not to have a break with the past.
2. *To be able to be analyzed in its own terms* – not to bring terminology from other systems and its components to be as simple as possible and not composite.
3. To be so composed that each component needs to be reflected in other elements, or *elements to be interconnected.*

Here are Hall's 10 code groups:

1. *Interaction* – serve as the basis irritability of all living matter. This includes natural human language. The reaction lies in the center of the culture and all other code groups to some extent are connected with interactions. This is the only one verbal group of coding but extremely important.
2. *Association* – through social experience, the individual learns to associate certain behaviors with a particular situation. These associative behaviors exist very long time and change under the pressure of changes in the environment.
3. *Existence (Subsistence)* – covers a wide range of activities – from economy of food to individual habits and preferences of meals including diets.
4. *Bisexuality* – presumably sexual reproduction. There are two main aspects:
   a) "Male" behavior in one culture can be classified as typical "female" in another culture. Intercultural studies show that it is unacceptable behavior to be associated mainly with physiological sex.
   b) Attitudes towards homosexuality.
5 *Territoriality* – There are separated territories to carry out different types of activities:
   a) For example, there are "territories" to play, to study, to work, etc.
   b) Another aspect is the protection from attacks – internal and external (armed conflicts or "struggle" for ethnic autonomies).
6. *Temporality* – it is difficult to define but easy to understand. There accurate nations such as English, German, Swiss. Bulgarian is less accurate in comparison

with them and much more accurate than some Arab cultures.

Another aspect is subjective perception of time – as flowing faster or slower, depending on the interest we have to what is happening.

7. *Learning* – The code group includes the way of learning as having the function of fundamental adaptive mechanism. In different cultures people learn to learn differently. For example, "self-directed learning" is very typical for American culture.
8. *Game* – surprisingly this code group though very attractive one, is not very well researched. The reason is that it is difficult to study children, especially youngsters – babies. But surely it is known that racing games develop much personality. These games are typical for highly developed cultures.
9. *Protection*:
   a) In animals – mimicry (change of skin color); quills or shell; protective smell; poison in snakes and others.
   b) In people – social protection mechanisms – such as: medicine, law and religion.
10. *Exploitation (use of materials)* – Organisms adapt to the environment in order to use it.
    a) In animals – for example, giraffes – long neck, the camels – "stock" of water, etc.
    b) In people – different clothes for different seasons, differences in ways of dressing gender, umbrellas for protection from rain and sun; cars for transportation and so on.

Having in mind Edward Hall system for depicting the culture, we may go back to the distinctions between the discussed concepts.

Another very young researcher, preparing his PhD thesis published on line a material titled: "Intracultural, Intercultural, Cross-Cultural, and International Communication: What's the Difference?" (Ristic 2013). In the article he used very nice metaphor in order to differentiate between concepts – intracultural, intercultural, cross-cultural, and international communication. "They may all seem to be talking about the same thing, but when scheduling your classes, you might see one intercultural class, one cross-cultural class, and another international communication class. If you are already in a related class, you might be reading studies or chapters that use all of these terms.

From a communication perspective, these terms DO NOT represent the same thing. While they all might be underneath a similar roof, they describe entirely different rooms."

Myron Lustig and Jolene Koester published a book, already several editions, where they define the discussed concepts in the following way (Lusting & Koester, 2013):

- "Intracultural Communication – *Intra*cultural communication describes communication between at least two people who are from the same culture or have culturally similar backgrounds. So, a conversation between two American citizens who both grew up on the farms of Georgia would be intracultural because they will essentially have the same background and cultural orientations.
- Intercultural Communication – *Inter*cultural communication describes communication between at least two people who are different in significant ways culturally. For instance, a conversation between a man who grew up in Nepal and a woman who grew up in Micronesia would probably be an intercultural conversation because we could study how the different cultural backgrounds of the two people affect their communication strategies towards each other.
- Cross-Cultural – Cross-Cultural communication is not the same thing as intercultural communication. While intercultural communication deals with the interaction between at least two people, cross-cultural communication describes the comparison of communication styles across cultures. For instance, a paper about what happens when a Moroccan man speaks with a Hawaiian woman would be intercultural, but

a paper comparing the communication patterns of people from Morocco with the communication patterns of people from Hawaii would be cross-cultural.

- International Communication – This one is similar to intercultural communication because it also describes communication between at least two people who are from different cultures. However, topics concerning international communication don't really look at how cultural differences affect specific interactions between two people because they are often focused on a larger picture. For instance, international communication might describe how government offices from the U.S. communicate with government offices from Turkey. Furthermore, they may describe communication between individuals who live in different cultures, but have similar experiences (e.g., email communication between friends who both studied together in the U.S. as exchange students but then went back to their own respective countries)."

Summary discussion and conclusion

Despite the numerous definitions of culture it can be asserted that the conceptualization applied in cross-cultural and intercultural communication studies is characterized by its complexity and dynamism.

Very interesting point is that when a researcher studies cross-cultural and intercultural communication he or she became "an information gathering instrument". That is why the design and data interpretations depend on researcher's reflexivity and his or her own cultural biases together with the associated theoretical, and even social and political standpoints. Researcher is also involved in the norms, values and beliefs of his or her own culture, which in an unnoticed way affect the research results giving them in some cases ideological form. This also applies to the possibility of learning the meanings of cultural interaction on the basis of transactions between different cultural worlds, symbolic systems, individual and collective cultures.

In addition to the researchers bias there are methodological challenges in researching cross-cultural and intercultural communication as well. Citing the view of two researchers (Bhawuk & Triandis 1996: 31), the appropriate methodology to apply in any given study connected with cross-cultural and intercultural communication depends on the actual problem which is being investigated. In terms of the *information gathering process* it should be pointed out that the researcher needs to keep constantly in mind the diversity of the elements in which culture can manifest itself (Aneas & Sendin 2009).

Concerning the content of information being gathered, again the quoted two researchers – Bhawuk and Triandis, stated that when conducting an interview an important question accrued: Which is more appropriate to use – whether an *emic* or an *etic* approach? Etic approach is much popular, so there is no need of describing it. *Emic* approaches include ethnographic techniques, systematic observations, content analysis. They are usually used in-depth interviews when starting a study in culturally unknown scenarios with the objective of coming to know this reality either in depth or from a holistic but unique perspective. The cited researchers support and recommend emic approach in the discussed cases.

The last but not least topic is the usage of language in the research – verbal and non-verbal. No doubt the role of language is fundamental in cross-cultural and intercultural qualitative research. Language is the main medium in which information circulates. I have given some examples of non-verbal cues playing a huge role as well.

In order to understand and interpret utterances or gestures in a given language, a minimum degree of language equivalence between the language of those being studied and that of the researcher is needed (Lusting & Koester 1996; Samovar, Porter & Stefani 1998). That is why some researchers proposed models of communicative cultural styles (Gudykunst and Ting-Toomey 1988 or Bennett 1998).

At the end- to put the major question: How to cope with the misunderstanding of close but different concepts?

I have two suggestions – one more simple and easer but temporary option, and the other – difficult, but solving the problem. The first suggestion invite all the researchers when publish data from qualitative study mandatory to write an operationalized definition of the terms I have already discussed in their theoretical frame of work. The second suggestion, I am not sure if possible at the moment, but I will share: researchers to be engaged in a serious theoretical discussion about these concepts and to negotiate and accept only one definition for each of them. Well, let start with the first suggestion, while about the second one – the future will tell.

References

1. **Bennett, M.** (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings.* Yarmouth: Intercultural Press.
2. **Bhawuk, D. & Triandis, H.** (1996). The role of culture theory in the study of culture and intercultural training. In Dan Landis & Richard W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 17-34). Thousand Oaks: Sage.
3. **Dodd, Ch. H.** (1991). *Dynamics of intercultural communication*. Dubuque, A: Wm.C. Brown Publishers.
4. **Gudykunst, W. & Ting-Toomey, S.** (1988). *Culture and interpersonal communication*. London: Sage.
5. **Hall, E.** (1959). *The silent language*. New York: Anchor Books.
6. **Hall, E.** (1985). *Hidden Differences: Studies in International Communication*, Hamburg: Grunder and Jahr
7. **Keesing, R.** (1974). Theories of culture. *Annual Review of Anthropology*, *3*, 73-97.
8. **Lustig, M. & Koester, J.** (2013). Intercultural competence, 7th edd.
9. **Samovar, L., Porter, R. & Stefani, L.** (1998). *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
10. **Aneas, M. & Sandin, M.** (2009). Intercultural and Cross-Cultural Communication Research: Some Reflections about Culture and Qualitative Methods. In: Qualitative Social Research, Vol. 10, No. 1, art 51. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1251/2738#footnote_1 (Access 10/4/2018)
11. **Vila, R.** (2005). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis Doctoral, http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1216105-135329/ (Access: 10/10/2007).
12. **Ristic, I.** (2013) Intracultural, Intercultural, Cross-Cultural, and International Communication: What's the Difference?" https://igorristic.wordpress.com/2013/03/12/intracultural-intercultural-cross-cultural-and-international-communication-whats-the-difference/ (Access: 20/03/2013).

Prof. Tolya Stoitsova[3], PhD, D.Sc.
New Bulgarian University
Department of Mass Communication
1618, Sofia, 21 Montevideo Str, bld. 2, office 710
tstoitsova@nbu.bg

[3] The author has university courses, connected with the topic of the talk in two Master programs in English language: 1. In Sofia University "St. Kl. Ohridski", Master of Organizational Psychology and Cross-Cultural Management; 2. In New Bulgarian University, Master of International Business Communication.

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 41-55
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Влияние на социалната среда върху психо-соматичното и психично здраве в юношеска възраст

Евелина БОГДАНОВА, Богдана АЛЕКСАНДРОВА

Институт за изследване на населението и човека при БАН, департамент Психология
БЪЛГАРИЯ, София 1113, ул. „Акад. Бончев“, бл. 6

evelina_bogdanova@yahoo.com

Резюме. Цел на изследването: *В периода на юношеството нараства значимо ролята на социалната среда за формиране и здравословно израстване на младите хора. Затова насочено проучваме влиянието на множество фактори от различни сфери на социалната среда върху някои аспекти на здравето в тази възрастова група.*

Методология: *Изследването е проведено сред представителна извадка български ученици на 11, 13 и 15 години в рамките на международното изследване „Поведение и здраве при деца в училищна възраст“. Юношите оценяват своето здравословно състояние с помощта на три инструмента – Скала за психо-соматични оплаквания и въпросниците „Силни страни и трудности“ и „Общо здраве“. Потърсено е влиянието на фактори от сферите на: семейната среда (общуване с родителите, удовлетвореност от семейните отношения, материално състояние на семейството); училищната среда (взаимоотношения с учителите и съучениците, тормоз в училище) и взаимоотношенията с приятели извън училище.*

Резултати: *Резултатите от проведените регресионни анализи дават възможност да се оцени силата на въздействието на изследваните фактори върху изучаваните показатели на здравословното състояние. Най-значимо влияние върху здравето на юношите оказва възможността за пълноценно общуване, независимо дали това става в семейна, училищна или приятелска среда. За децата е важно да споделят проблемите си, да се чувстват подкрепени и оценени от родителите, учителите и връстниците си.*

Приложимост и приноси: *Възпитанието на добри умения за общуване у юношите е важна задача както за семейството, така и за училищната среда. В тази насока трябва да бъдат насочени съвместните усилия на родители, учители, психолози и експерти за подобряване на детско-юношеското здраве. Работата за преодоляване на агресията има много важен дял за подобряване влиянието на училищната среда.*

Ключови думи: социална среда; общуване; семейно благосъстояние; връстници; училищна среда; юношество; психосоматично здраве; въпросник *Силни Страни и Трудности* и въпросник *Общо здраве*

Статията да се цитира по следния начин:

Богданова, Е., Александрова, Б. (2019). Влияние на социалната среда върху психо-соматичното и психично здраве в юношеска възраст. *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019, 41-55. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© Е. Богданова, Б. Александрова, 2019

Приноси на авторите в статията:

Евелина Богданова – резюме, обзор по темата, описание на методите за изследване и получените резултати, изводи, литературна справка;

Богдана Александрова – превод на английски, обзор по темата, статистическа обработка, анализ на данните, изводи, литературна справка

Статията е постъпила през декември 2018
Приета за публикуване през февруари 2019
Публикувана през юни 2019

Авторите са прочели и одобрили окончателния вариант на ръкописа.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 41-55
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Social context and its impact on adolescents' psychosomatic and mental health

Evelina BOGDANOVA, Bogdana ALEXANDROVA

Institute for Population and Human Studies
(Bulgarian Academy of Sciences), Psychology Department
BULGARIA, Sofia 1113, Acad. Georgi Bonchev St., Bl. 6

evelina_bogdanova@yahoo.com

Abstract. Objective: *The importance of social context for raising healthy young people is higher in adolescence. This study investigates the impact of many factors coming from different social domains on adolescents' health.*

Methods: *A national representative sample of 11-, 13- and 15-aged Bulgarian students was investigated as part of the international network "Health behavior in school-aged children". The adolescents rated their health by means of three different instruments – the Psychosomatic checklist, the Strengths and Difficulties Questionnaire and the General Health Questionnaire. Factors related to family (parental communication, satisfaction from family relations, family affluence), to school (communications with teachers and classmates, bullying at school) and spending time with peers outside school were studied.*

Results: *Binary logistic regression models were used to estimate the impact of the investigated factors on thestudied health indicators. The analyses demonstrated that good communication, no matter with whom - parents, teachers or peers, is most influential on adolescents'health. It is very important for children and adolescents to share their problems, to have a high level of perceived support and acceptance from their parents, teachers and peers.*

Relevancy and contributions:*Teaching good communication skills is an important task for both parents and teachers. The combined efforts of parents, teachers, psychologists and experts on adolescent' health are needed to increase these protective mechanisms of the immediate social context. The measures for overcoming aggression and bullying play an important role for improving the school setting.*

Keywords: social context; communication; family affluence; peers; school setting;adolescents; psychosomatic health; Strengths and Difficulties Questionnaire and General Health Questionnaire.

The article can be cited as follows:
Bogdanova, E., Alexandrova, B. (2019). Vliyanie na sotsialnata sreda vŭrkhu psikho-somatichnoto i psikhichno zdrave v yunosheska vŭzrast. [Social Context and its Impact on Adolescents' Psychosomatic and Mental Health]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 41-55. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online), (in Bulgarian).

© E. Bogdanova, B. Alexandrova, 2019

Contribution:
Evelina Bogdanova – Abstract, Theoretical background, Methodology, Results&Discussion, Conclusions, References;
Bogdana Alexandrova – Abstract in English, Theoretical background, Statistical processing, Data analysis, Discussion, Conclusions, References.

Submitted – December 2018
Revised – February 2019
Published – June 2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Все по-голямо внимание в последните години се обръща на свързаното със здравето качество на живот. Изследванията показват, че се влошава както физиологичното, така и психичното здраве при деца в училищна възраст (Svedberg et al., 2013).

Преходът от детска към юношеска възраст поставя много нови изисквания и натоварвания върху младите хора – физически и емоционални промени, свързани с тяхното съзряване; увеличаване на заетостта в училище, променящите се социални контакти. Много фактори повлияват на способността им да се справят с тези възрастови предизвикателства: специфични за самите деца, за семейната и училищна среда, за връстниците и приятелите. Проучването на тези фактори може да подобри разбирането за рисковите и предпазващи влияния за постигане и поддържане на състояние на добро психично здраве в тази възраст. Доброто психично здраве е съществено за доброто качество на живота. Колкото повече възможности имат децата и юношите да преживеят и натрупат позитивните ефекти на протективните фактори в ранна възраст, толкова по-голяма е вероятността да постигнат и поддържат добро психично благополучие в зряла възраст.

Много от изследванията са свързани с изучаване на субективните здравословни оплаквания в юношеска възраст, тъй като често възникващите и повтарящи се здравословни оплаквания без ясна физиологична или психологична причина са показали връзка с лошо психично здраве и снижаване на усещането за благополучие и дееспособност. Този термин описва най-общо някои често срещани здравословни симптоми, като главоболие, болки в корема, умора, изнервеност, замаяност и др., които хората изпитват без наличието на патологични признаци или пък тези признаци са диспропорционални на болестните усещания (Ursin, 1997).

Субективните здравословни оплаквания са един важен проблем при възрастните. В последните десетилетия обаче изследвания в различни европейски страни установяват високи равнища на тези оплаквания при деца и юноши (Ravens-Sieberer et al., 2009). Прави впечатление наличието на трайна тенденция за повече здравословни оплакванияпри момичетата, а с увеличаване на възрастта – при всички юноши.

Дефинирането на социално демографските фактори, свързани със съобщаваните от юношите психологични и соматични оплаквания, както и разбирането на тяхната взаимосвързаност, са важни за планиране на ранни превенции и ефективни мултидисциплинарни клинични интервенции.

По отношение на социално икономическия градиент при изследване на здравето у юноши, данните до този момент са противоречиви. Има проучвания, според които здравословното състояние на юношите не е свързано с материалното положение; други, които твърдят, че социално-икономическите неравенства оказват съществено влияние върху здравето на юношите, повече отколкото в по-ранната детска възраст. Счита се, че причина за тези противоречиви данни са използваните измерители за здравето, от една страна, и сложните разнообразни индикатори за социално икономическия статус, от друга. В по-новите изследвания се включват индивидуалните субективните възприятия като фактор, който обединява широк спектър от социален и икономически опит и се оказва един добър предиктор на здравето както при възрастни, така и при юноши (вж. Petanidou et al., 2012).

Развитието на децата и юношите, тяхното поведение и общо благополучие се определят както от биологичните и индивидуални предразположения, така и от взаимодействията с многопластовите въздействия на околната среда. Bronfenbrenner's (1992), в своята теория за екологичните системи, разглежда семейството, училището и връстниците като микро системата с най-директно въздействие върху развитието поради тяхната непосредствена близост с младите хора. Затова ключовите протективни фактори за позитивното психично здраве включват усещането за свързаност със семейството и родителите, както и топлата и подкрепящата училищна среда. Со-

циалната подкрепа – от родители, учители и приятели, дори и само от един загрижен възрастен, може да допринесе за успешното справяне с много от трудните моменти на тази възраст.

Методология

Изследването е проведено сред представителна извадка български ученици на 11, 13 и 15 години в рамките на международното изследване „Поведение и здраве при деца в училищна възраст“ вълна 2013/14 г. На поставените въпроси са отговорили 4796 юноши от 5-ти, 7-ми и 9-ти клас от училища в цялата страна.

Субективни здравословни оплаквания

През последните години изследователите все повече обръщат внимание на увеличаването на свързаните със здравето оплаквания в детска и юношеска възраст. Те включват не само соматични оплаквания от рода на главоболие, болки в гърба и други, но също така и психологични симптоми като изнервеност и потиснатост. Тези по същество психосоматични оплаквания са наречени *здравословни оплаквания* в докладите на HBSC за да се изтъкне, че не се прави предположение дали в основата им са биологични или психологични причини, а просто отразяват това, което детето изпитва и съобщава.

Изследването на здравословните оплаквания се осъществява от 1986 г. със скала, която включва два аспекта – психологичен и соматичен. Анализирането на данните от няколко поредни изследователски вълни на HBSC (Currie et al., 2001) дава основание да се приеме, че скалата мери тясно свързани помежду си оплаквания, които са израз на психосоматичното здраве.

За да се установи наличието и честотата на оплакванията през последните 6 месеца, на децата се поставя въпросът: ***„През последните 6 месеца колко често ти се е случвало да те боли: главата, корема, гърба; да си потиснат, раздразнителен, изнервен, замаян, трудно да заспиваш?“*** Според честотата на посочените оплаквания, възможните отговори са дадени в петстепенна скала – *1. почти всеки ден; 2. повече от веднъж седмично; 3. почти всяка седмица; 4. почти всеки месец и 5. рядко или никога.* За целите на анализа децата са разпределени в две групи според честотата на психосоматичните им оплаквания – (1) с чести оплаквания (обединява около 30% децата, посочили някой от първите три отговора на скалата; (0) които нямат или имат рядко оплаквания (юношите дали отговор 4 или 5 от скалата).

Въпросникът „Силни страни и трудности“ (Goodman, 1997)

Това е един добър инструмент, който добре обхваща аспектите на психичното здраве на децата и подрастващите и е подходящ при проучвания с преобладаване на здрави лица, като им дава възможност да оценят както затрудненията си, така и силните си страни. Използването му е показало, че той е кратък и надежден при установяване на психосоциалните проблеми – емоционални, поведенчески, проблеми с връстниците и хиперактивност, което води до честото му включване в скринингови изследвания.

Изследването с въпросника на Гудман „Силни страни и трудности“ позволява да се разглежда общото благополучие като се направи разграничение между проблеми с психичното здраве и социалното поведение: ниско равнище на психични проблеми (т.е. трудности) и високо равнище на просоциално поведение (т.е. силни страни) са показателни за едно високо равнище на благополучие (Goodman, 2001).

Въпросникът има три варианта – форма за родители, форма за учители и самооценъчна форма за юноши от 11 до 16 г. В рамките на международното изследване „Поведение и здраве при деца в училищна възраст“ се прилага самооценъчната форма на въпросника като част от избираемите въпроси на раздела „Позитивно здраве“. Включени са 20-те въпроса от четирите сфери – емоционални симптоми, проблеми с връстниците, поведенчески проблеми и хиперактивност, които участват при изчис-

ление на крайния сбор трудности[1]. Общо 4049 от участвалите в настоящето изследване юноши са отговорили на всичките въпроси.

Всеки от въпросите има по три възможни отговора – „невярно“, „донякъде вярно“ и „напълно вярно“. Някои от въпросите са така изказани, че да разкриват силните страни на юношите, а останалите изразяват трудностите им. За отговора „донякъде вярно“ на всички въпроси се приписва една и съща стойност – 1, отговорът „невярно“ се оценява с 0 на въпросите за трудностите и с 2 на въпросите за силните страни, а отговорът „напълно вярно“ – с 2, освен на въпросите за силните страни, при които се дава 0.[2]

Всяка клинична скала е съставена от по пет въпроса и оценката й може да бъде от 0 до 10, така крайният сбор на трудностите варира от 0 до 40. Колкото по-голяма е стойността на сбора, толкова повече се очертават проблемни области.

При изследвания в общата популация с тази и подобни скали за определяне на рисковата група стойностите при 90-ия персантил се приемат за разграничаващи – cut-offpoints (Goodman, 1997). Стойностите до 80-ия персантил определят границите на нормата; над 90-ия персантил те говорят за ясно изразени проблеми и нуждата от допълнително насочено клинично изследване; между 80-ия и 90-ия персантил са т.нар. гранични стойности. В зависимост от показаните резултати по въпросника силни страни и тудности юношите са разпределени в две групи – на нормата (с оценки по крайния сбор от 0 до 16) и рискова (с оценки по крайния сбор над 17).

Въпросникът „Общо здраве“

Този въпросник е един от най-широко използваните самооценъчни инструмента за скринингови изследвания. Той е създаден в парадигмата за диагностициране на индивиди с потенциални психиатрични проблеми, като същевременно дава добра обща оценка на психичното здраве в момента. Първоначалната версия е със 60 въпроса, има няколко с по-малко на брой въпроси, от които най-кратката – с 12 въпроса, се прилага най-често (Goldberg & Williams, 1988).

Тази кратка форма е включена в свободно избираемия пакет на раздела „Позитивно здраве“ в рамките на международното изследване „Поведение и здраве при деца в училищна възраст“. На базата на изследвания, проведени в Полша с юноши на възраст 15–19 г., се предполага, че висок бал по този въпросник е един от най-важните предиктори на субективните здравословни оплаквания и че той опосредства връзката между здравословните поведения и субективните измерители на здравето като самооценка и удовлетвореност от живота (Tabak et al., 2010).

Въпросите обхващат симптоми, свързани с психоемоционалното състояние на юношите в последните няколко седмици - доколко са били в състояние да се концентрират, чувствали ли са се уверени и щастливи, имали ли са напрежение и загуба на сън поради тревоги, дали са били депресирани, отчаяни и каква е тяхната себеоценка. Много автори считат, че с тях се мери психологичния дисбаланс, като фокусът е върху неспособността за нормално функциониране в ежедневието и появата на психичен дистрес[3] (Sweeting, Hunt, 2014). Затова се приема, че скалата е добър индикатор на нивото на реакция при стрес, тъй като хроничният стрес увеличава симптомите на тревожност и депресивност, както и нездравословните поведения (Mazur et al., 2011). Преобладава становището за неговата дву-факторна структура, която от-

[1] Въпросникът съдържа и пета скала „Просоциално поведение“, която не участва в този краен сбор.

[2] В проведеното изследване зададеният формат на оценяване е 1, 2 и 3; за нуждите на интерпретацията те са прекодирани както в оригиналния вариант.

[3] Психичният дистрес е термин, който обозначава патологичен, неадаптивен стрес и се използван за описание на обхват от симптоми, включващи проблеми с поведението, емоциите, мислите, чувствата.

разява позитивното и негативно психично здраве (Wernecke et al., 2000; Winzer et al., 2014).

Въпросникът се прилага за първи път при български юноши в национално представителна извадка. От участвалите в последната вълна ученици 4428 са отговорили на всичките 12 въпроса. Отговорите са градирани от „по-добре от обикновено“ „така както обикновено“ до „по-малко от обикновено“ и „много по-малко от обикновено“ или съответно „изобщо не“, „не повече от обикновено“, „доста повече от обикновено“ и „много повече от обикновено“. Използват се няколко начина за оценяване, често това е бимодална скала (0-0-1-1). Както при другите подобни инструменти стойностите при 90-ия персантил се приемат за разграничаващи – cut-offpoints: приетата мярка за наличието на проблеми с потенциално клинично значими нива при този начин на оценяване е 3–4 положителни отговора – по-зле или много по-зле (Goldberg & Williams, 1988). В зависимост от показаните резултати по въпросника „Общо здраве“ юношите са разпределени в две групи – на нормата (80,1% или 3581 юноши) и рискова (19,9% или 847 юноши).

Изследвани са множество **фактори от различни области на социалната среда** на юношите, които повлияват тяхното физическо и психическо здраве, като влияние на:

- семейната среда (общуване с майката и бащата, взаимоотношения в семейството, удовлетвореност от семейните отношения, материално благополучие на семейството – обективно и субективно оценено);
- на училищната среда (харесване на училището, взаимоотношения с учителите и съучениците, представяне в училище, тормоз върху и от съучениците);
- приятелската среда (взаимоотношения с приятелите – дали могат да споделят с тях проблемите си, своите радостни и тъжни моменти, да разчитат на тях и да усещат подкрепата им).

Демографски характеристики:

- *пол* – момче или момиче
- *възраст* – 11, 13 и 15 години

Семейна среда

- *социално-икономическо състояние на семейството*, конструиран на базата на материалните придобивки; използвана е релативната оценка на скалата FAS III, като са оформени три групи – с високо, средно и ниско материално състояние на семейството;
- *субективно възприетото богатство на семейството* – установено е, че тази оценка юношите правят като се сравняват предимно със семействата на свои приятели (Boyce, et al., 2007). При прекодирането на отговорите са оформени следните 4 групи юноши, които определят богатството на тяхното семейство като: много добро; доста добро; средно и лошо;
- *разговаряне с майката и с бащата* – доколко лесно юношите могат да разговарят с майка си и баща си за нещата, които наистина ги тревожат; – отговорите са дадени чрез 5-степенна скала от „много лесно“, до „нямам, не се виждам с него/нея“, прекодирани са в три категории: 0. лесно (обединява първите две степени от скалата), 1. трудно (обединява 3-та и 4-та степен от скалата) и 2. нямам, не се виждам с него/нея (5-та степен от скалата);
- взаимоотношения в семейството, представени чрез два въпроса – *изясняване на неразбирателството с въпроси и обсъждане на недоразуменията.* Възможните отговори са представени в 5-степенна скала: от „напълно съгласен“ до „напълно несъгласен“, прекодирани в три категории: 0. съгласен (обединява първите две степени от скалата); 1. нито съгласен, нито несъгласен (трета степен от скалата) и 2. несъгласен (обединява последните две степени от скалата).

Юношите трябва да оценяват четири твърдения свързани с взаимоотношения в семейството чрез 7-степенна скала, вари-

раща от напълно несъгласен до напълно съгласен. Отговорите са прекодирани в две категории – 1. несъгласен (обединява първите три степени от скалата) и 0. съгласен (обединява последните три степени от скалата).

- *семейството ми наистина се опитва да ми помогне* – юношите оценяват твърдението, че семейството им наистина се опитва да им съдейства;
- *емоционална помощ и подкрепа* – юношите оценяват твърдението, че при необходимост семейството им оказва подкрепа;
- *споделяне на проблемите със семейството* – юношите оценяват доколко могат да разговарят за проблемите си със своето семейство;
- *помощ при вземане на решения* – юношите оценяват твърдението, че семейството им е готово да помогне когато им се налага да вземат важни за тях решения;
- *стълбица за удовлетвореност от атмосферата в семейството* – като цяло е конструирана аналогично на стълбицата за оценка на удовлетвореността от живота. Степените са от 0 – „ние имаме много лоши взаимоотношения в нашето семейство“ до 10 – „ние имаме много добри взаимоотношения в нашето семейство“. Целта е тя да послужи за индикатор на семейните отношения. Прекодирана е в две степени: удовлетворени и неудовлетворени.

Училищна среда:

- *харесване на училището* – учениците са запитани как се чувстват в училище и доколко го харесват, като възможните отговори: 1. много ми харесва; 2. донякъде ми харесва; 3. не ми харесва особено и 4. изобщо не ми харесва са прекодирани в две категории: 0. харесват (отговори 1 и 2) и 1. не харесват (отговори 3 и 4);
- *учителска оценка за представянето на юношите в училище* – каква е преценката на учителите за справянето на юношите в училище в сравнение с представянето на съучениците им. Четирите възможни отговора на този въпрос (1. като много добро; 2. като добро; 3. като средно; 4. под средното) са прекодирани в две категории – 0. добро представяне (обединява 1 и 2) и 1. средно представяне (обединява 3 и 4);
- *три твърдения за учителите*, които показват какви са взаимоотношенията с учениците им: моите учители ме приемат такъв, какъвто съм; моите учители се интересуват от мен като личност; чувствам голямо доверие към моите учители. Отговорите са дадени чрез пет степенна скала (1 – напълно съгласен; 2 – съгласен; 3 – нито съгласен, нито несъгласен; 4 – несъгласен; 5 – напълно несъгласен) и са прекодирани в три категории: 0. съгласен (обединява отговори 1 и 2); 1. нито съгласен, нито несъгласен (отговор 3); 2. несъгласен (обединява отговори 4 и 5);
- *три твърдения за съучениците*, които показват какви са взаимоотношенията с учениците от класа им: обичат да са заедно; внимателни са един към друг и си помагат; приемат ме такъв, какъвто съм. Отговорите са дадени чрез пет степенна скала (1 – напълно съгласен; 2 – съгласен; 3 – нито съгласен, нито несъгласен; 4 – несъгласен; 5 – напълно несъгласен) и са прекодирани в три категории: 0. съгласен (обединява отговори 1 и 2); 1. нито съгласен, нито несъгласен (отговор 3); 2. несъгласен (обединява отговори 4 и 5);
- *участие в сбивания* – честота на въвличане в масови агресивни прояви през последните 12 месеца. Отговорите дадени чрез пет степенна скала са прекодирани в три категории: 0. никога; 1. рядко (1–2 пъти) и често (3–4 пъти и повече);
- *тормоз над съучениците* – наличието на агресия спрямо другите е представено в три категории – 0. никога, 1. рядко (1–2 пъти или 2–3 пъти в месеца) и 2. често (един път в седмицата и повече). Въпросът обхваща последните няколко месеца.
- *преживян тормоз* – дали юношите са били тормозени в училище, прекодиран

в три категории – 0. никога, 1. рядко (1–2 пъти или 2–3 пъти в месеца) и 2. често (един път в седмицата и повече). Въпросът обхваща последните няколко месеца.

Връстници, приятелска среда:
Различните аспекти на взаимоотношенията с приятелите са представени чрез 4 твърдения, които юношите трябва да оценят с помощта на 7-степенна скала, вариращa от напълно несъгласен до напълно съгласен. Отговорите са прекодирани в две категории – 1. несъгласен (обединява първите три степени от скалата) и 0. съгласен (обединява последните три степени от скалата):

- *помощ от приятелите* – как юношите оценяват доколко приятелите им се опитват да им помогнат;
- *разчита на приятелите* – доколко юношите могат да разчитат на приятелите си, когато нещата се объркат;
- *споделяне с приятелите* – доколко юношите могат да споделят както радостните, така и тъжните моменти с приятелите си;
- *разговори с приятели* – доколко юношите могат да говорят за проблемите си със своите приятели.

Резултати

Направени са няколко спесификации на бинарна логистична регресия с цел подобряване на използвания модел. В представената логистична бинарна регресия са изключени една част от разглежданите фактори, които не достигнаха статистическа значимост в предходните регресии. По този начин може по-достоверно да се отграничи влиянието на факторите от социалната среда върху физическото и психическото здраве на юношите. Резултатите са представени в табл. 1.

В *логистичния модел базисната категория* е момче на 11 години, от семейство с много добро материално състояние (обективно и субективно оценено), което лесно говори с майка си и баща си; смята, че в семейството му си задават въпроси, когато не се разбират; обсъждат недоразуменията докато се изяснят; твърди, че може да споделя проблемите си със семейството и се чувства удовлетворено от семейните отношения; харесва училището; учителите преценяват представянето му като добро и той изпитва голямо доверие към тях; обича да е заедно със съучениците си, те са внимателни един към друг и го приемат такъв, какъвто е; никога не е участвало в сбивания; не е бил тормозен в училище.

Анализът на този модел потвърждава общите тенденции за влошаване на здравните показатели (физически и психологически) с нарастването на възрастта, които са със силна статистическа значимост. Шансът да имат психосоматични оплаквания нараства с 76% при 15-годишните в сравнение с 11-годишните, а по отношение на психичното здраве нарастването варира от 68% до 84% при същата възрастова съпоставка. Половите различия също са доста изразени, изследваните здравни показатели са много по-ниски при девойките. Шансът момичетата да имат психосоматични оплаквания се увеличава над 3 пъти в сравнение с този на момчетата, а по отношение на психосоциалните трудности и психично състояние нарастването варира от 32% до 77%.

Ролята на **семейството** (в неговите материални и нематериални аспекти) като среда, в която юношите израстват е изключително важна за тяхното физическото и психологическо здраве. Общуването с родителите е показател с висока статистическа значимост, независимо дали става дума за майката или бащата. Шансът юношите, които трудно разговарят с майка си да имат психосоматични оплаквания нараства с 68%, а по отношение трудното говорене с бащата този процент достига 45%. Трудното общуване с всеки от родителите увеличава шанса децата от тези семейства да имат психосоциални и емоционални проблеми, като той варира от 53% до над 2 пъти в сравнение с децата, които лесно разговарят с всеки от родителите си.

Таблица 1

Влияние на факторите пол, възраст, семейна, училищна и приятелска среда върху психосоматичните здравословни оплаквания и психологическите проблеми, оценени с въпросниците „Силни страни и трудности“ и „Общо здраве“

Table 1

Independent impact of sex, age and other factors related to family, school and peers on psychosomatic complaints and psychological problems (assessed with Strengths and Difficulties Questionnaire and General Health Questionnaire)

	Субективни здравословни оплаквания		**Въпросник Силни страни и трудности**		**Въпросник Общо здраве**	
	Exp(B)	**Sig.**	**Exp(B)**	**Sig.**	**Exp(B)**	**Sig.**
Пол						
момче (реф)						
момиче	3,315	,000***	1,770	,000***	1,316	,009***
Възраст						
11 год. (реф)		,000***		,003***		,017**
13 год.	1,302	,019**	1,427	,015**	1,449	,004**
15 год	1,763	,000***	1,681	,001***	1,270	,084*
Материално състояние на семейството						
високо (реф)		,068		,330		,027**
средно	1,116	,332	1,185	,227	1,099	,468
ниско	1,389	,024**	1,304	,156	1,510	,013**
Субективно възприето богатство						
много добро (реф)		,115		,002***		,001***
доста добро	,942	,599	,914	,549	,697	,007***
средно	1,065	,588	1,074	,635	,893	,400
лошо	1,527	,044**	2,227	,001***	1,481	,077*
Говорене с майката						
лесно (реф)		,000***		,015**		,000***
трудно	1,678	,000***	1,530	,006***	1,696	,000***
много трудно	,948	,861	1,489	,237	2,661	,001***
Говорене с бащата						
лесно (реф)		,001***		,000		,001***
трудно	1,454	,000***	1,735	,000	1,523	,000***
много трудно	1,372	,065*	1,532	,041	1,529	,024**
Изясняване на неразбирателството с въпроси						
съгласен (реф)		,360		,304		,530
нито съгласен, нито не	1,055	,637	,989	,939	1,082	,554
несъгласен	,859	,252	1,257	,154	1,176	,271
Обсъждане на недоразуменията						
съгласен (реф)		,058*		,017**		,016**
нито съгласен, нито не	,947	,688	1,219	,221	1,363	,039**
несъгласен	1,434	,028**	1,694	,005***	1,533	,014***
Споделяне на проблемите със сем.						
съгласен (реф)						
несъгласен	1,098	,325	1,534	,000***	1,290	,018**
Удовлетворение от семейните отношения						
удовлетвореност (реф)						
неудовлетвореност	1,382	,037**	1,323	,112	1,324	,087*

Таблица 1
Table 1

Харесва училището						
да (реф)						
не	1,454	,001***	1,248	,111	1,499	,001***
Оценка на учителите						
добра (реф)						
недобра	1,094	,416	1,883	,000***	1,349	,013**
Изпитва доверие към учителите						
съгласен (реф)		,000***		,762		,757
нито съгласен, нито не	1,435	,001***	,979	,879	1,092	,488
несъгласен	1,704	,000***	1,100	,534	1,074	,619
Съучениците обичат да са заедно						
съгласен (реф)		,881		,401		,039**
нито съгласен, нито не	,993	,946	,952	,714	,873	,280
несъгласен	,936	,628	1,183	,314	1,284	,101*
Съучениците са внимателни един към друг						
съгласен (реф)		,023**		,141		,019**
нито съгласен, нито не	,936	,544	,814	,156	,692	,005***
несъгласен	1,266	,043**	1,071	,645	,870	,305
Съучениците ме приемат						
съгласен (реф)		,015**		,000***		,001***
нито съгласен, нито не	1,172	,198	1,279	,110	1,266	,103
несъгласен	1,462	,005***	1,869	,000***	1,734	,000***
Участие в сбивания						
никога (реф)		,000***		,000***		,147
рядко	1,601	,000***	1,610	,000***	1,149	,262
често	1,590	,001***	1,844	,000***	1,323	,065*
Бил/а тормозен/а в училище						
никога (реф)		,000***		,000***		,000***
рядко	1,027	,811	1,299	,060*	1,147	,285
често	1,941	,000***	3,607	,000***	1,999	,000***

В скоби са посочени базисните категории; Exp(B) – количествен израз на влиянието на факторите;
*** $p \leq 0.01$; ** $0.01 < p \leq 0.05$; * $0.05 < p \leq 0.10$

Взаимоотношенията в семейството играят значима роля за физическия и психологичен комфорт на юношите. Особено голямо значение има споделянето на проблемите в семейството от страна на децата. При тези от тях, които не могат да споделят затрудненията си, шансът да не могат да изявят силните си страни нараства с 53% или да имат психологически проблеми нараства с 29%. Когато в семейството не се обсъждат недоразуменията шансът да се появят здравни оплаквания при юношите нараства с 43%, а да имат психологически и емоционални затруднения нараства от 53% до 69%. Шансът юношите, които не са удовлетворени от семейните отношения като цяло, да проявят физически и психологически проблеми има слаба до средна статистическа значимост в сравнение с връстниците им, които са удовлетворени.

Материалното състояние на семейството, изчислено като индекс на базата на шест въпроса, също оказва влияние върху изследваните показатели на здравето. При юношите, които посочват ниско материално състояние на семейството шансът за влошаване на показателите варира от 38% до 51% в сравнение с децата от семейства с високо материално състояние. Още по изразено влияние върху психическото и физическо здраве на юношите има субектив-

но възприетото богатство на семейството. При тези от тях, които оценяват материалното състояние на семейството като лошо, шансът да съобщават за ниски здравни показатели нараства с 52%, а шансът за затруднена изява на силните им страни в психосоциалното общуване нараства над 2 пъти.

Училището като институция в която децата разширяват и развиват своите знания и умения играе и много важна роля като естествена за тази възрастова група социална среда. Юношите, които се вписват добре в своята среда и харесват училището имат по-добри здравословни показатели в сравнение с връстниците си, които не го харесват. Шансът децата, които не се чувстват добре в училище и не го харесват да проявяват психосоматични симптоми нараства с 45%, а шанса за психологичен дисбаланс при тях се повишава с почти 50% в сравнение с учениците, които харесват училището.

Много важна роля за добрата адаптацията на юношите в училище имат и взаимоотношенията с учителите и съучениците им. Оценката на учителите за представянето на децата в клас играе важна роля по отношение но тяхното психологическо състояние. Юношите, които смятат, че учителите оценяват тяхното представяне в училище като недобро в сравнение с това на техните съученици, са значимо по-затормозени психологически. При тях нараства с 83% шанса да имат трудности и да не изявяват силните си страни, увеличава се и с 35% шанса за поява на психологичен дистрес. Значима роля за социалната адаптация на юношите в училище играе и доверието, което те изпитват към своите учители. При учениците, които дават неутрален отговор на твърдението *„Чувствам голямо доверие към моите учители“* и при тези, които дават отрицателен отговор на твърдението, нараства значимо шанса за поява на психосоматични оплаквания (от 43% при неутралните до 70% при отрицателните).

Взаимоотношенията със съучениците са оценени с помощта на някои твърдения, предложени във въпросника. С най-голяма статистическа значимост за изследваните здравни показатели се оформя твърдението „*Другите ученици ме приемат такъв, какъвто съм*“. При юношите, които не се чувстват приети от своите съученици и не са съгласни с даденото твърдение, шансът за здравословни оплаквания нараства с 46%, за трудности и непълна изява на силните им страни се увеличава с почти 87%, а за влошено психо-емоционално състояние със 73%. Значимо влияние върху децата оказва и „*внимателното отношение на съучениците един към друг*“. Липсата на такова отношение води до нарастване на шанса за проява на психосоматични оплаквания с 27%. Слаба статистическа значимост има несъгласието с твърдението „*Съучениците обичат да са заедно*“ – шанса за психологичен дисбаланс при далите такъв отговор ученици нараства с 28%.

Особено силно влияние върху здравните показатели и психичното здраве на юношите оказва агресията, проявена между тях и наличието на тормоз в училището. При децата, които са участвали в сбивания, независимо дали рядко или често, значимо се увеличава шанса за проява на психо-соматични оплаквания (с 59–60%), за преобладаване на трудностите пред изявата на силните им страни (от 61% при рядко участие и 84% при често) и за психологичен дисбаланс (с 32% при често участие). Юношите, които са били подложени на тормоз в училище, значимо влошават своите здравни показатели. При тези от тях, които често са обект на тормоз от другите деца се увеличава почти 2 пъти шанса за психологичен дистрес и поява на здравословни оплаквания, а над 3,6 пъти се увеличава шанса за поява на затруднения и влошаване на психичното здраве.

Въпросите, свързани с различните аспекти на взаимоотношенията с приятелите не достигнаха статистическа значимост и не бяха разгледани в представената логистична регресия. Вероятната причина за това е припокриването на съучениците и приятелите в голяма степен в този възрастов период.

Изводи и заключения

Редица фактори от социалната среда на юношите повлияват тяхното здраве и благополучие, но с най-значимо влияние се очертават *взаимоотношенията* както в семейството, така и в училището.

Семейната среда въздейства многопластово върху израстването и формирането на юношите. На преден план изпъква пълноценното общуване в семейството, като фактор със силно въздействие върху децата и от трите възрастови групи. Възможността лесно да разговарят с всеки от родителите, независимо дали споделят проблемите си или изясняват недоразуменията помежду си, намалява значимо риска от поява на здравни оплаквания и влошаване на психичното здраве. От друга страна социално икономическите неравенства също са значим фактор за общото благополучие и психично здраве в юношеска възраст особено тогава, когато се използват индикатори на базата на субективните възприятия и оценки (усещането на младите хора за семейното богатство и наличието и качеството на финансови възможности). Такива различия не са така очевидни в случаите, когато материалното положение на семейството се определя от родителската заетост и ниво на образование. Това изисква голяма предпазливост при интерпретиране на резултатите за социално икономическите неравенства по отношение на здравето в юношеска възраст, тъй като те могат да се различават значително в зависимост от това, дали са базирани на данни от родителите или от самите юноши (Petanidou et al., 2012). Потвърждава се необходимостта от включване на субективни измерители при оценките на въздействието на социално икономическите условия върху здравето и психичното благополучие на юношите.

От училищната среда като фактор с най-силно изразено въздействие върху изследваните здравни показатели на юношите, но в негативна посока, се очертава наличието на агресивни взаимоотношения, независимо дали самите деца проявяват агресия (участват в сбивания) или са подложени на тормоз. От друга страна позитивната нагласа за общуване с учителите и връстниците е определяща за това юношите да харесват училището и то да има градивна роля като фактор от социалната среда. Отношението на доверие към учителите и усещането, че знанията и уменията им като ученици са достойно оценени от тях, оказва благоприятно въздействие върху физическото и психично здраве на децата. Добрите взаимоотношения със съучениците, усещането, че са приети и се отнасят с внимание помежду си, също се очертава като значим фактор от социалната среда.

Възпитанието на добри умения за общуване у юношите е важна задача както за семейството, така и за училищната среда. В тази насока трябва да бъдат насочени съвместните усилия на родители, учители, психолози и експерти за подобряване на детско-юношеското здраве. Работата за преодоляване на агресията има много важен дял за подобряване влиянието на училищната среда.

Литература/References

1. **Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C. & Zambon, A.** (2006). The Family Affluence Scale as a measure of national wealth: Validation of an adolescent self-report measure *Social Indicators Research, 78*(3), 473-487.
2. **Bronfenbrenner, U.** (1992). Ecological systems theory. Jessica Kingsley Publishers. B: Moore etal. (2018). School, Peer and Family Relationships and AdolescentSubstance Use, Subjective Wellbeing and Mental HealthSymptoms in Wales: a Cross Sectional Study. Child Ind Res. https://doi.org/10.1007/s12187-017-9524-1
3. **Currie, C., Samdal, O., Boyse, W. & Smith, R.** (2001). Chapter 12: Positive health. In:Kealth behavior in school-aged children: a WHO cross-national study. Research protocol for 2001/02 survey *(pp. 153-160).* Edinburgh: CARU, University of Edinburgh.
4. **Currie, C., Zanotti C., Morgan A., Currie D., de Looze M., Roberts C., Samdal O., Smith O., Rasmussen V. B.** (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Chil-

dren (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey. Health Policy for Children and Adolescents. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

5. **Goldberg & Williams** (1988). *A user's guide to the General Heath Questionnaire*. Windsor: NFER-Nelson.
6. **Goodman, R.** (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 40(11):1337-1345.
7. **Goodman, R.** (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry 38:581–586.
8. **Mazur, J. et al.** (2011).Psychosocial determinants of selected eating behaviours in adolescents. *Medycyna Wieku Rozwojowego*; 15(3): pp. 240-249.
9. **Petanidou, D., Giannakopoulos, G., Tzavara, Ch., Dimitrakaki, C., Ravens-Sieberer, U., Kolaitis, G. & Tountas, Y.** Identifying the sociodemographic determinantsof subjective health complaints in across-sectional study of Greek adolescents. Annals of General Psychiatry 2012, 11:17 http://www.annals-general-psychiatry.com/content/11/1/17
10. **Ravens-Sieberer, U., Torsheim, T., Valimaa, R., Nickel, J., Erhardt, M., Holstein, B., Cavallo, F. & Hetland, J.** (2007) *HBSC Research Protocol for 2005/06 Survey Scientific rationales for focus areas: Positive Health.* Edinburgh: HBSC.
11. **Ravens-Sieberer U., Torsheim T., Hetland J., Vollebergh W., Cavallo F., Jericek H., Alikasifoglu M., Välimaa R., Ottova V., Erhart., M., HBSC Positive Health FocusGroup: Subjective health** (2009). Symptom load and quality of life of childrenand adolescents in Europe. Int J Public Health, 54:151-159.
12. **Svedberg, P., Eriksson, M. & Boman, E.** (2013). Associations between scores of psychosomatichealth symptoms and health-related quality of lifein children and adolescents. Health and Quality of Life Outcomes 2013, 11:176. http://www.hqlo.com/content/11/1/176
13. **Sweeting, H., Hunt, K.** (2014). Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being. *Social Science & Medicine 121*, 39-47.
14. **Tabak, I., Oblacińska, A., Jodkowska, M.** (2010).Parenting practices as predictors of mental health of 13 years old adolescents with different body mass index. *Med Wieku Rozwoj*; 4(3): pp. 272-81.
15. **Valentine, J. C. & Cooper, H.** (2003). Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes. Washington, DC: What Works Clearinghouse.
16. **Wernecke, U., Goldberg, D. P., Yalcin, I. & Ustlin, B. T.** (2000). The stability of the factor structure of the GHQ. *Psychological medicine, 30*, 823-829.
17. **Winzer, R., Lindblad, F., Sorjonen, K. and Lindberg, L.** (2014).Positive versus negative mental health inemerging adulthood: a national cross-sectionalsurvey. BMC Public health, 14, 1238. *htpp://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/1238.*
18. **Ursin, H.** (1997). Sensitization, somatization, and subjective health complaints. Int J Behav Med, 4:105-116.

Asst. Prof. Evelina Bogdanova, MD
Asst. Prof. Bogdana Alexandrova, MD, PhD
Institute for Population and Human Studies – Bulgarian Academy of Science

e-mail: evelina_bogdanova@yahoo.com

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 56-69
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Ангажираност и натовареност в юношеска възраст като фактори, повлияващи психичното здраве

Евелина БОГДАНОВА, Богдана АЛЕКСАНДРОВА

Институт за изследване на населението и човека при БАН, департамент Психология
БЪЛГАРИЯ, София 1113, ул. „Акад. Г. Бончев“, бл. 6

✉ evelina_bogdanova@yahoo.com

Резюме. Цел на изследването: *Настоящото проучване е фокусирано върху взаимовръзката между степента на ангажираност с различни дейности и нивото на психично здраве при деца в юношеска възраст.*

Методология: *Изследването е проведено сред представителна извадка български ученици на 11, 13 и 15 години в рамките на международното изследване „Поведение и здраве при деца в училищна възраст“. Различните аспекти на психично здраве са оценени с помощта на три различни инструмента – скалата „Индекс за психично здраве“, въпросниците „Силни страни и трудности“ и „Общо здраве“. С помощта на логистични регресионни модели е оценено независимото влияние на някои фактори (натовареност от училищни и извънучилищни дейности, различни занимания в свободното време) върху психичното здраве и свързаното със здравето качество на живот.*

Резултати: *При юношите, които се чувстват стресирани от уроците и домашните се увеличава шансът да изпитват различни физически и психосоциални проблеми и да попаднат в групите с гранични и рискови стойности (съответно недобро психично здраве), оценено и с трите измерителя. При учениците, които рядко се занимават с физическа активност, която води до задъхване и изпотяване, шансът за проблемно справяне и повишено равнище на стрес се увеличава. Прекомерното използване на компютри и таблети – повече от 4 часа на ден, също негативно се отразява на субективното усещане за психично благополучие .*

Приложимост: *Използваните инструменти в проучването са кратки, информативни и широко използвани за оценка на различни аспекти на детско-юношеското психично здраве.*

Приноси: *Провеждането на изследването в рамките на международна мрежа дава възможност не само за съпоставка с юношите от всички европейските страни, САЩ и Канада, но и за нови идеи за оптимизиране на натовареността и подобряването на психичното здраве в тази възрастова група.*

Ключови думи: психично здраве; натовареност; юношеска възраст; Индекс за психично здраве; Силни страни и трудности; Общо здраве.

Статията да се цитира по следния начин:

Богданова, Е., Александрова, Б. (2019). Ангажираност и натовареност в юношеска възраст като фактори повлияващи психичното здраве. *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019, 56-69. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© Е. Богданова, Б. Александрова, 2019

Приноси на авторите в статията:

Евелина Богданова – резюме, обзор по темата, описание на методите за изследване и получените резултати, изводи, литературна справка;

Богдана Александрова – превод на английски, обзор по темата, статистическа обработка, анализ на данните, изводи, литературна справка.

Статията е постъпила през декември 2018
Приета за публикуване през март 2019
Публикувана онлайн през юни 2019

Авторите са прочели и одобрили окончателния вариант на ръкописа.

Challenges of the School Environment
Childhood, Adolescence and the Social Environment

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 56-69
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Involvement in different activities and workload in adolescence as factors influencing mental health

Evelina BOGDANOVA, Bogdana ALEXANDROVA

Institute for Population and Human Studies
(Bulgarian Academy of Sciences),
Psychology Departament
BULGARIA, Sofia 1113, Acad. Georgi Bonchev St., Bl. 6

✉ evelina_bogdanova@yahoo.com

Abstract. Objective: *The study is focused on the association between the degree of involvement in different activities and the mental health in adolescents.*

Methods: *A national representative sample of 11-, 13- and 15-aged Bulgarian students was investigated as part of the international network "Health behavior in school-aged children". Different aspects of mental health were studied with three different questionnaires - Mental health index, Strengths and Difficulties Questionnaire and General Health Questionnaire. Binary logistic regression models were used to estimate the independent impact of different factors (school pressure, leisure time activities) on mental health and health related quality of life.*

Results: *The analyses demonstrated that adolescents that were experiencing school pressure had greater chance to have different physical and psychosocial problems and to have borderline and risk scores (not optimal mental health) as assessed with all the three tests. Students that were rarely occupied with moderate-to-vigorous physical activity showed a greater chance for higher stress levels and coping problems. Too much computer and tablets use – more than 4 hours daily, was also inversely associated with the subjective well-being.*

Relevancy: *The methods used are short, informative and widely used for assessment of different aspects of mental health in children and adolescents.*

Contributions: *Being a part of the international network "Health behavior in school-aged children" this study gives not only the possibility for comparing Bulgarian adolescents to adolescents from all European countries, USA and Canada, but also allows the elaboration of new ideas for optimization of school pressure and improvement of mental health.*

Keywords: mental health; school pressure; adolescents; Mental health index; Strengths and Difficulties Questionnaire and General Health Questionnaire.

The article can be cited as follows:

Bogdanova., E., Alexandrova, B. (2019). Angazhiranost i natovarenost v yunosheska vuzrast kato faktori, povliyavashti psikhichnoto zdrave. [Involvement in Different Activities and Workload in Adolescence as Factors Influencing Mental Health]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 2019, 56-69. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online), (in Bulgarian).

© E. Bogdanova, B. Alexandrova, 2019

Contribution:

Evelina Bogdanova – Abstract, Theoretical background, Methodology, Results & Discussion, Conclusions, References;

Bogdana Alexandrova – Abstract in English, Theoretical background, Statistical processing, Discussion, Conclusions, References.

Submitted – December 2018
Revised – March 2019
Published – June 2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Изучаването на проблемите с психичното здраве и тяхната превенция получават все по-голямо внимание от страна на лекари, психолози, социални работници и публични институции. Много изследователи отчитат увеличаване на психологичните проблеми в детска и юношеска възраст: според данни на СЗО от 2001 г. 20% от децата и юношите имат проблеми с психичното здраве, които нарушават тяхното ежедневно функциониране (СЗО, 2001).

През 1984 г. СЗО обогатява разбирането за психичното здраве и го определя като „състояние на благополучие, при което човек може да реализира своя потенциал, може да се справя с нормалния стрес в живота, може да работи продуктивно и да допринесе за общото благо на общността“ (СЗО, 1984).

В края на 80-те години вниманието на изследователите се насочва към детска и юношеска възраст и се поставят въпросите за теоретичната рамка, която да отразява различията на тази възраст. Все повече се признава необходимостта да се взема предвид гледната точка на децата и юношите като еднаква и дори по-релевантна от тази на експертите.

По отношение на децата, ударението се поставя върху аспектите на тяхното развитие – напр. способността им да се справят с мислите и емоциите си, да изграждат социални взаимоотношения и умения за учене и придобиване на образование за да могат да се включат и да станат част от обществото (The Mental Health Action Plan 2013-2020).

В редица проучвания се дискутира връзката между академичния стрес и юношеското психично здраве. Стресът от училищните задължения се разглежда като един от най-важните предиктори на депресията и тревожността (Ang et al., 2006; Kouzma et al., 2004).

В международния доклад на HBSC от вълната 2009/10 година в частта, която разглежда въпросите свързани с училището, се казва, че да се чувстваш потиснат или стресиран от уроците и домашните може да окаже негативно влияние не само върху обучението на учениците, но и върху широк кръг от неакадемични сфери като здравето, здравните поведения и удовлетвореността от живота. От получените данни се установява, че учениците, които се чувстват претоварени от уроци и домашни, по принцип са въвлечени в повече компрометиращи здравето поведения (като пушене, пиене на алкохол и напиване), имат по-често здравословни проблеми (като главоболие, болки в корема и гърба) и изпитват психологически проблеми като потиснатост, напрежение и нервност. Наблюдава се връзка между стреса от училищните занимания и ниската самооценка на здравето и понижаването на удовлетвореността от живота.

Проучване сред 15-годишни италиански юноши в рамките на същата вълна установява, че високият стрес от уроците в училище се свързва с ниска физическа и психологическа удовлетвореност и ниско качество на връзките с родителите и връстниците (Lemma et al., 2014). Подобни заключения прави и Аргуера в проучване сред канадски ученици. В него се установява, че нарастването на нивата на стрес от училищните задължения се асоциира във висока степен с увеличаване на честотата на съобщените депресивни симптоми (Arguera N., 2017).

В тази връзка все по-голямо внимание се обръща на позитивното влияние на физическата активност за намаляване на емоционалното напрежение и увеличаване на възможността за справяне в стресови ситуации. Също така, според някои изследователи, редовните занимания с физически упражнения водят до овладяване на умения и оттук до подобряване на самооценката (в Sagatun et al., 2007). От друга страна, участието в различни съвместни спортни занимания дават възможност за социални контакти и взаимоотношения и социално подпомагане. В своето лонгитудно изследване на юноши в Норвегия Sagatun и съавтори установяват положителна свързаност между ежеседмичните занимания с физическа активност и някои измерители на психичното здраве като емоционални

симптоми и проблеми с връстниците, която е по-добре изразена при момчетата. Други изследователи съобщават за благоприятен ефект на интензивните физически занимания върху социалното поведение и намаляване на психологичния дискомфорт: юношите, които не са физически активни имат по-високи равнища на усещането за самота, стеснителност и безнадеждност. Тези, които са били физически активни 5–7 часа седмично на 15–16 г., са показали най-ниски стойности на общия сбор по скалата „Силни страни и трудности“ (Page & Tucker, 1994).

Положителното повлияване на депресивните симптоми при възрастни чрез физическа активност е отдавна известен факт, но все още са сравнително малко изследванията, които да покажат позитивния ефект на упражняването и активността за намаляване на тревожността и неспокойствието при деца и юноши (Larun et al., 2006).

Резултатите от провежданите на всеки 4 години международни сравнителни изследвания в мрежата „Поведение и здраве на деца в училищна възраст“ (HBSC) обръщат внимание на сравнително малкия процент юноши, които съобщават, че всеки ден извършват поне 60 мин. умерена до интензивна физическа активност: напр. за вълната 2009/2010 г. при 13-годишните това са 24% от момчетата и 13% от момичетата (Currie et al., 2012). Това ниско равнище е проблем на общественото здравеопазване и говори за необходимостта от усилия в тази насока. Фокусът е върху физическата активност в свободното време, тъй като подрастващите могат сами да избират каква да е тази активност, което е по-мотивиращо и води до повече удовлетворение в сравнение със задължителните часове по физическо възпитание.

Компютърните технологии и Интернет предизвикват все по-голям интерес в съвременното общество и влияят както на икономиката, така и на психологията на поколенията и социалната реалност. Част от този компютърен напредък се свързва с разработването на разнообразни софтуерни продукти, голям дял от които в сферата на развлекателното. Компютърните игри стават все по-интересни и привлекателни за подрастващото поколение със своя gameplay (игрови контекст), разнообразни сюжети и дизайн, както и възможността за игра онлайн посредством Интернет. Голямото разнообразие от жанрове, завладяващите графики и възможности за социални контакти чрез онлайн базираните игри задържат подрастващите пред компютърния екран с часове и в публичното пространство се появяват нови и нови случаи, свързани с едно ново явление, наречено „зависимост от компютърни игри“. В следствие на това в последните години все повече се засилва интересът и на научната общност към проблема, свързан с пристрастяването на децата и юношите към компютърни и видео игри (Кардалев, Я. 2010).

Интернет стана неделима част от обществото ни и това поражда революции в комуникацията и междуличностното общуване. Интернет влиза в живота на настоящата генерация деца и юноши от много ранна възраст и затова те са първите, при които се наблюдават проблеми, свързани с прекомерната употреба на интернет. Ползването на интернет може да е инструмент за постигане на различни цели: разпространяване на информация (например с образователна цел), социална интеракция (сайтове, чатове, блогове и т.н.), забавление (онлайн игри, музика, филми и др.). В днешно време за юношите интернет се явява една нова социална среда, където изследват своите проблеми и интереси. Социалните интеракции онлайн могат да помогнат на юношата да попълни нереализирани социални контакти в реалността и така да подсили и поддържа интернет употребата във времето. Улеснени от липсата на непосредствен физически контакт, юношите могат дори да формират фалшива самоличност във виртуалната среда (Ramdhonee K. 2011).

Цел на изследването

Настоящото проучване е фокусирано върху взаимовръзката между степента на ангажираност в училище и в свободното

време с различни дейности (физическа активност, използване на компютри и други електронни устройства, гледане на телевизия, излизане с приятели) и нивото на психично здраве при деца в юношеска възраст.

Методи

Изследването е проведено сред представителна извадка български ученици на 11, 13 и 15 години в рамките на международното изследване „Поведение и здраве при деца в училищна възраст".

Различните аспекти на психично здраве сред юношите от проведеното изследване са оценени с помощта на три различни инструмента – скалата „Индекс за психично здраве", въпросниците „Силни страни и трудности" и „Общо здраве"

Международната мрежа „Поведение и здраве на деца в училищна възраст" (HBSC) включва за първи път ***Индекс за психично здраве*** в поредната изследователска вълна 2005/6 като част от избираемите въпроси на раздела „Позитивно здраве". Използването му се основава на нуждата да се събере достатъчно информация за „позитивното психологично благополучие и психично здраве на юношите в противовес на обичайната практика, която фокусира върху идентифицирането на психични проблеми и разстройства, наречено „болестно/лошо психично здраве – mental ill health".

Скалата за психично здраве включва 10 въпроса и е неклинична мярка за състоянието на позитивното психично здраве, която позволява оценяването на общото психологично благополучие. Въпросите са насочени към физическата форма и активност; депресивните настроения и породените от стреса емоции; самооценката за концентрация и справяне в училище; взаимоотношенията с връстниците и атмосферата вкъщи; самостоятелното организиране на свободното време. Скалата е 5-степенна, общата оценка има обхват от 10 (най-ниска степен в оценяването) до 50 – възможно най-високата оценка за психично здраве. Периодът, за който се отнася оценката на психичното здраве, е ограничен в рамките на седмицата, предшестваща изследването.

За целите на изследването юношите са разпределени в две групи според резултатите, които са постигнали по скалата за психично здраве – с оптимално психично здраве, чиято обща оценка е *равна на или повече от* 40 (2046 и.л.) и с неоптимално психично здраве - с обща оценка до 39 *вкл.* (2375 и.л.).

Въпросникът ***„Силни страни и трудности"***, създаден от д-р Роберт Гудман (Goodman, 1997), е един добър инструмент, който добре обхваща аспектите на психичното здраве на децата и подрастващите и е подходящ при проучвания с преобладаване на здрави лица, като им дава възможност да оценят както затрудненията си, така и силните си страни. Използването му е показало, че той е кратък и надежден при установяване на психосоциалните проблеми – емоционални, поведенчески, проблеми с връстниците и хиперактивност, което води до честото му включване в скринингови изследвания. Въпросникът има три варианта – форма за родители, форма за учители и самооценъчна форма за юноши от 11 до 16 г.

В рамките на международното изследване „Поведение и здраве при деца в училищна възраст" се прилага самооценъчната форма на въпросника „Силни страни и трудности" като част от избираемите въпроси на раздела „Позитивно здраве". Включени са 20-те въпроса от четирите сфери – емоционални симптоми, проблеми с връстниците, поведенчески проблеми и хиперактивност, които участват при изчисление на крайния сбор трудности[1]. Общо 4049 от участвалите в настоящето изслед-

[1] Въпросникът съдържа и пета скала „Просоциално поведение", която не участва в този краен сбор.

ване юноши са отговорили на всичките въпроси.

Всеки от въпросите има по три възможни отговора – „невярно“, „донякъде вярно“ и „напълно вярно“. Някои от въпросите са така изказани, че да разкриват силните страни на юношите, а останалите изразяват трудностите им. За отговора „донякъде вярно“ на всички въпроси се приписва една и съща стойност – 1, отговорът „невярно“ се оценява с 0 на въпросите за трудностите и с 2 на въпросите за силните страни, а отговорът „напълно вярно“ – с 2, освен на въпросите за силните страни, при които се дава 0.[2]

Всяка клинична скала е съставена от по пет въпроса и оценката ѝ може да бъде от 0 до 10, така крайният сбор на трудностите варира от 0 до 40. Колкото по-голяма е стойността на сбора, толкова повече се очертават проблемни области.

При изследвания в общата популация с тази и подобни скали за определяне на рисковата група стойностите при 90-ия персантил се приемат за разграничаващи – cut-offpoints (Goodman, 1997). Стойностите до 80-ия персантил определят границите на нормата; над 90-ия персантил те говорят за ясно изразени проблеми и нуждата от допълнително насочено клинично изследване; между 80-ия и 90-ия персантил са т.нар. гранични стойности. В зависимост от показаните резултати по въпросника силни страни и трудности юношите са разпределени в две групи – на нормата (с оценки по крайния сбор от 0 до 16) и рискова (с оценки по крайния сбор над 17).

Въпросникът ***„Общо здраве“*** е един от най-широко използваните самооценъчни инструмента за скринингови изследвания. Той е създаден в парадигмата за диагностициране на индивиди с потенциални психиатрични проблеми, като същевременно дава добра обща оценка на психичното здраве в момента. Първоначалната версия е със 60 въпроса, има няколко с по-малко на брой въпроси, от които най-кратката – с 12 въпроса, се прилага най-често (Goldberg & Williams, 1988).

Тази кратка форма е включена в свободно избираемия пакет на раздела „Позитивно здраве“ в рамките на международното изследване „Поведение и здраве при деца в училищна възраст“. На базата на изследвания, проведени в Полша с юноши на възраст 15–19 г., се предполага, че висок бал по този въпросник е един от най-важните предиктори на субективните здравословни оплаквания и че той опосредства връзката между здравословните поведения и субективните измерители на здравето като самооценка и удовлетвореност от живота (Tabak et al., 2010).

Въпросите обхващат симптоми, свързани с психоемоционалното състояние на юношите в последните няколко седмици – доколко са били в състояние да се концентрират, чувствали ли са се уверени и щастливи, имали ли са напрежение и загуба на сън поради тревоги, дали са били депресирани, отчаяни и каква е тяхната себеоценка. Много автори считат, че с тях се мери психологичният дисбаланс, като фокусът е върху неспособността за нормално функциониране в ежедневието и появата на психичен дистрес[3] (Sweeting, Hunt, 2014). Затова се приема, че скалата е добър индикатор на нивото на реакция при стрес, тъй като хроничният стрес увеличава симптомите на тревожност и депресивност, както и нездравословните поведения (Mazur et al., 2011).

Преобладава становището за неговата дву-факторна структура, която отразява позитивното и негативно психично здраве (Wernecke et al., 2000; Winzer et al., 2014).

---

[2] В проведеното изследване зададеният формат на оценяване е 1, 2 и 3; за нуждите на интерпретацията те са прекодирани както в оригиналния вариант.

[3] Психичният дистрес е термин, който обозначава патологичен, неадаптивен стрес и е използван за описание на обхват от симптоми, включващи проблеми с поведението, емоциите, мислите, чувствата.

Въпросникът се прилага за първи път при български юноши в национално представителна извадка. От участвалите в последната вълна ученици 4428 са отговорили на всичките 12 въпроса. Отговорите са градирани от „по-добре от обикновено“, „така както обикновено“ до „по-малко от обикновено“ и „много по-малко от обикновено“ или съответно „изобщо не“, „не повече от обикновено“, „доста повече от обикновено“ и „много повече от обикновено“. Използват се няколко начина за оценяване, често това е бимодална скала (0-0-1-1).

Както при другите подобни инструменти стойностите при 90-ия персантил се приемат за разграничаващи – cut-off points: приетата мярка за наличието на проблеми с потенциално клинично значими нива при този начин на оценяване е 3–4 положителни отговора – по-зле или много по-зле (Goldberg & Williams, 1988).

В зависимост от показаните резултати по въпросника „Общо здраве“ юношите са разпределени в две групи – на нормата (80,1% или 3581 юноши) и рискова (19,9% или 847 юноши).

Влияние на различни фактори върху психичното здраве

С помощта на логистични регресионни модели е оценено независимото влияние на факторите на средата върху психичното здраве и свързаното със здравето качество на живот. Изследвани са целенасочено фактори свързани с натовареността с училищни и извънучилищни дейности, както и различни аспекти на занимания в свободното време на юношите.

Демографски характеристики:
- *пол* – момче или момиче
- *възраст* – 11, 13 и 15 години

Натовареност с училищни и *свързани с училището* занимания:
- *стрес от уроците и домашните* – прекодиран в две категории – юноши, които изпитват стрес и юноши, които не изпитват стрес
- *време, прекарано пред компютри, таблети, смартфони и др*. – колко часа на ден юношите прекарват седнали в използване на различни електронни устройства за подготвяне на домашни и набавяне на информация. Обединени са два въпроса – за дните от седмицата и за почивните дни, като деветте възможни отговора са прекодирани в три категории – 1 час на ден и по-малко, 2–3 часа на ден и повече от 4 часа на ден;

Занимания в свободното време
- *интензивна физическа активност* – установява колко дни в седмицата в свободното си време юношите се занимават с физически упражнения, които водят до задъхване и изпотяване; прекодиран в две категории – повече от 2 дни в седмицата и веднъж в седмицата и по-рядко;
- установява колко часа в седмицата в свободното си време юношите се занимават с физически упражнения, които водят до задъхване и изпотяване; прекодиран в две категории – повече от 2 часа в седмицата и под час или по-малко;
- колко часа на ден юношите прекарват в *гледане на телевизия, видео (включително YouTube, DVD и други развлечения на екран)*. Обединени са два въпроса – за дните от седмицата и за почивните дни, като деветте възможни отговора са прекодирани в три категории – 1 час на ден и по-малко, 2–3 часа на ден и повече от 4 часа на ден;
- колко часа на ден юношите прекарват седнали в *използване на различни електронни устройства както за игри, така и за общуване с приятели.* Обединени са два въпроса – за дните от седмицата и за почивните дни, като деветте възможни отговора са рекодирани в три категории – 1 час на ден и по-малко, 2–3 часа на ден и повече от 4 часа на ден;
- *излизане с приятели извън учебно време преди 8 часа вечерта* – прекодирано в две категории: често и рядко
- *излизане с приятели извън учебно време след 8 часа вечерта* – прекодирано в две категории: често и рядко.

Резултати

Резултатите от логистичната регресия показват какво е процентното изменение на шанса[4] за недобро психично здраве (оценено с „Индекс за психично здраве“); изпитване на психосоциални проблеми и трудности (оценени с въпросника „Силни страни и трудности“) и психичен дисбаланс (оценен с въпросника за „Общо здраве“) при единица изменение на даден фактор и при условие, че останалите фактори остават непроменени. Резултатите са представени в табл. 1.

Таблица 1

Влияние на факторите пол, възраст, училищна и извънучилищна натовареност, занимания в свободното време върху психичното здраве, оценено с въпросниците *Индекс за психично здраве, Силни страни и трудности и Общо здраве*

Table 1

Independent impact of sex, age and other factors – school pressure, leisure time activities on mental health (assessed with Mental Health Index, Strengths and Difficulties Questionnaire and General Health Questionnaire)

	Индекс за Психично здраве			**Силни страни и трудности**			**Общо здраве**		
	B	Sig.	**Exp(B)**	**B**	Sig.	**Exp(B)**	**B**	Sig.	**Exp(B)**
Пол									
момче (реф) момиче	,505	,000	1,658	,190	,045	1,209	,104	,249	1,110
Възраст									
11 г. (реф)		,000			,006			,001	
13 г.	,546	,000	1,727	,322	,007	1,380	,416	,000	1,516
15 г.	1,037	,000	2,822	,360	,002	1,434	,194	,086	,973
Стрес от уроците									
не (реф)/ да	,808	,000	2,244	,885	,000	2,424	,743	,000	2,102
Интензивна физическа активност									
>от 2 дни седмично	,488	,000	1,629	,350	,000	1,420	,396	,000	1,485
1 ден седм. или по-рядко									
Интензивна физическа активност									
>от 2 часа седмично	,234	,002	1,263	,306	,002	1,358	,125	,182	1,133
1 час седм. или по-малко									
Използване на компютри, таблети за домашни и информация за у-ще									
< 1 час на ден (реф)		,036			,195			,019	
2–3 часа на ден	,150	,106	1,162	,133	,280	1,143	,028	,814	1,028
>4 часа на ден	,250	,010	1,284	,225	,071	1,252	,281	,017	1,325
Гледане на телевизия, видео и др. в свободното време									
< 1 час на ден (реф)		,199			,091			,072	
2–3 часа на ден	-,138	,192	,871	-,281	,036	,755	-,277	,028	,758
>4 часа на ден	-,009	,932	,991	-,142	,300	,868	-,262	,043	,769

[4] Вероятността (p) е отношение на благоприятните към всички възможни случаи и се изменя в затворения интервал от 0 до 1. Шансът (*Odds*) е отношение на благоприятните към неблагоприятните случаи и се изменя от – ∞ до + ∞. Следователно връзката между шанс и вероятност е $Odds = \frac{p}{1-p}$.

Използване на електр. устройства за игри и контакти с приятели									
< 1 час на ден (реф)		,524			,149			,779	
2–3 часа на ден	-,049	,599	,953	,027	,820	1,027	,048	,671	1,049
>4 часа на ден	-,110	,258	,896	,209	,080	1,233	,081	,481	1,085
Излизане с приятели преди 8 часа вечерта									
често (реф.) /рядко	,394	,000	1,484	,489	,000	1,630	,365	,000	1,441
Излизане с приятели след 8 часа вечерта									
често (реф.) /рядко	,027	,755	1,027	-,168	,137	,845	-,105	,323	,900

В скоби са посочени базисните категории; Exp(B) – количествен израз на влиянието на факторите;
*** $p \leq 0.01$; ** $0.01 < p \leq 0.05$; * $0.05 < p \leq 0.10$

Базисната категория е момче на 11 години, което не е стресирано от уроците и домашните в училище; редовно се занимава с интензивна физическа активност през седмицата (повече от 2 дни в седмицата и над 2 часа седмично), която води до задъхване и изпотяване; използва по малко от час дневно компютър или таблет за получаване на информация, свързана с подготовка на уроците и домашните; в свободното си време гледа телевизия под 1 час дневно и също толкова време използва електронни устройства за игри или контакти с приятели; излиза често с приятели преди 8 часа вечерта и след 8 часа вечерта.

Както беше отбелязано по-горе, индексът за психично здраве е неклинична мярка за позитивното психично здраве на юношите, което позволява да се оцени тяхното общо психологично благополучие. Анализът на този модел показва значима разлика *при момчетата и момичетата:* шансът момичетата да съобщават за неоптимално психично здраве е 1,66 пъти по-голям в сравнение с момчетата. Възрастта също е значим фактор – с нарастване на възрастта се наблюдава увеличение на юношите, които по-лошо оценяват своето психично здраве като при 15-годишните шансът за тази оценка нараства над 2,8 пъти.

Въпросникът *„Силни страни и трудности“* дава възможност да се отграничат юношите, при които съобщаваните психосоциални проблеми показват стойности над 80-ия персантил, отделящ нормата от групите с гранични и рискови стойности. Анализът на този модел също показва значима разлика *при момчетата и момичетата:* шансът момичетата да попаднат в групите с гранични и рискови стойности е 1,2 пъти по-голям в сравнение с момчетата. Възрастта също е фактор с независимо влияние: 15-годишните имат 1,4 пъти по-голям шанс да попаднат в тези групи спрямо 11-годишните.

Негативното психично здраве на юношите, оценено с въпросника *„Общо здраве“*, се изразява в неспособността за нормално функциониране и симптоми на психологичен дистрес. Анализът на този модел показва, че не се наблюдават статистически значими различия по пол, свързани с проблеми в ежедневното справяне и повишено равнище на стрес. По отношение на възрастта се наблюдава най-значимо нарастване на шанса (над 1,5 пъти) за проблемно справяне и повишено равнище на стрес при 13-годишните в сравнение с 11-годишните.

Юношите, които се чувстват прекомерно натоварени в училище и изпитват стрес от уроците и при подготовката на домашните, показват значимо влошаване на психичното здраве. Шансът да са в недобро психично здраве, да изпитват трудности, психосоциални проблеми и психичен дисбаланс нараства над 2 пъти, независимо с кой от трите измерителя е оценен.

Ангажираността с интензивна физическа активност извън учебно време е едно от здравословните поведения с най-голямо влияние върху психичното здраве и благополучие. При учениците, които рядко се занимават с физическа активност (1 ден седмично или по-рядко), която води до задъхване и изпотяване, шансът за:

- недобра оценка на психичното здраве се увеличава с 63%;
- наличие на изразени психо-социални проблеми се увеличава с 42%;
- проблемно справяне и повишено равнище на стрес се увеличава с 48,5%.

Прекомерното използване на компютри и таблети – повече от 4 часа на ден, също негативно се отразява на субективното усещане за психично благополучие на юношите, дори когато ги използват за набавяне на информация свързана с училището и домашните. Шансът да попаднат в групите с недобро психично здраве по всеки от трите измерителя нараства в рамките от 25% до 32,5%.

Прекомерното гледане на телевизия, видео и др. (2–3 часа дневно или дори над 4 часа дневно) е фактор, който оказва известно влияние върху психическото здраве на юношите, измерено с два от тестовете – „Силни страни и трудности“ и въпросника „Общо здраве“.

Независимо колко време прекарват учениците пред компютрите, таблетите и смартфоните в свободното си време, тези занимания не повлияват психичното им здраве по отношение на изследваните аспекти.

За разлика от контактите с приятели през електронни устройства, излизането с приятели преди 8 часа вечерта се очертава като фактор със силна статистическа значимост. Прекият контакт с приятелите и прекарването на част от свободното време с тях оказва силно влияние за подобряване на показателите за психическо здраве и благополучие на юношите. При редките преки контакти с приятели шансът за недобра оценка на психичното здраве се увеличава с 48%, за наличие на изразени психо-социални проблеми – с 63%, а за проблемно справяне и повишено равнище на стрес с 44%.

Излизането с приятели след 8 часа вечерта не показва статистическа значимост като фактор, влияещ върху психическото здраве на децата, но това вероятно се дължи на незначителния брой юноши във възрастовия диапазон от 11 до 15 години, които често общуват с приятели по това време.

Заключение

От изследваните фактори, свързани с натовареността с училищни и извънучилищни дейности, както и различни аспекти на занимания в свободното време на юношите, най-голямо влияние върху психичното здраве и благополучие имат стреса от уроците и домашните, интензивната физическа активност, излизането с приятели преди 8 часа вечерта и прекомерното използване на компютри и таблети. Юношите, които не се чувстват претоварени в училище и се справят без проблеми с подготовката на уроците и домашните, имат здравословно поведение и се ангажират често с интензивна физическа активност извън учебно време, контактуват пряко с приятелите си в свободното си време и не прекаляват с използването на компютри и таблети имат добро психично здраве и благополучие, рядко съобщават за наличието на психосоциални проблеми и не изпитват психичен дистрес.

Литература

1. **Кардалев Я.** (2010). Обзор в/у феномена зависимост на децата и юношите от компютърни и видеоигри. Списание на Софийския Университет за електронно обучение, бр. 2, Докторантска серия.
2. **Ang, R. P. & Huan, V. S.** (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation:
3. Testing for depression as a mediator using multiple regression. Child Psychiatry and Human development, 37(2), 133.
4. **Arguera N.** (2017). School work, adolescent depression and the classroom. In P. Preciado Babb,

L. Yeworiew & S. Sabbaghan (Eds.). Selected Proceedings of the IDEAS Conference: Leading Educational Change, pp. 112-120. Calgary, Canada: Werklund School of Education, University of Calgary. ;

5. **Currie C., Zanotti C., Morgan A., Currie D., de Looze M., Roberts C., Samdal O., Smith O., Rasmussen V. B.** (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey. Health Policy for Children and Adolescents. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
6. **Goldberg & Williams** (1988). *A user's guide to the General Heath Questionnaire*. Windsor: NFER-Nelson.
7. **Goodman R.** (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry 38: 581-586.
8. **Kouzma, N. M. & Kennedy, G. A.** (2004). Self-reported sources of stress in senior high school students. Psychological reports, 94(1), 314-316. doi: 10.2466/pr0.94.1.314-316.
9. **Larun L., Nordheim L. V., Ekeland E., Hagen K. B., Heian F.** (2006). Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people. Cochrane Database Syst Rev. Jul 19;(3): CD004691.
10. **Lemma P., Borraccino A., Berchialla P., Dalmasso P., Charrier L., Vieno A., Lazzeri G., Cavallo F.** (2014). Well-being in 15-year-old adolescents: a matter of relationship with school. Journal of Public Health, Vol. 37, No. 4, pp. 573-580.
11. **Mazur J. et al.** (2011). Psychosocial determinants of selected eating behaviours in adolescents. *Medycyna Wieku Rozwojowego*; 15(3): pp. 240-249.
12. **Page R. M., Tucker L. A.** (1994). Psychosocial discomfort and exercise frequency: an epidemiological study of adolescents. *Adolescence*, 29:183-191.
13. **Ramdhonee K.** (2011). Psychological Impact of Internet Usage on Children/Adolescents. Ministry of Gender Equality*, Child Development and Family Welfare.*
14. **Sagatun A., A. Johanne Sшgaard, E. Bjertness, R. Selmer & S. Heyerdahl.** (2007). The association between weekly hours of physical activity and mental health: A three-year follow-up study of 15–16-year-old students in the city of Oslo, Norway. *BMC Public Health* 2007, **7**:155 doi:10.1186/1471-2458-7-155
15. **Sweeting H., Hunt K.** (2014). Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being. *Social Science & Medicine 121, 39-47.*
16. **Tabak I., Oblacińska A., Jodkowska M.** (2010). Parenting practices as predictors of mental health of 13 years old adolescents with different body mass index. *Med Wieku Rozwoj*; 4(3): pp. 272-81.
17. **Wernecke U., Goldberg, D. P, Yalcin, I. & Ustlin, B. T.** (2000). The stability of the factor structure of the GHQ. *Psychological medicine, 30, 823-829*.
18. **Winzer R., Lindblad F., Sorjonen K. and Lindberg L.** (2014). Positive versus negative mental health in emerging adulthood: a national cross-sectional survey. BMC Public health, 14, 1238. *htpp://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/1238.*
19. **World Health Organization.** *Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States.* Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100 : s.n., 1946.
20. —. Mental health: a state of well-being. [Online] 2014. [Cited: 31 March 2015.] http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/.
21. —. *Mental health action plan 2013-2020.* Geneva : World Health Organization, 2013.

References

1. **Kardalev, Y.** (2010). Obzor vurhu fenomena zavisimost na detsata i yunoshite ot kompyuturni i videoigri. Spisanie na Sofiyskiya Universitet za elektronno obuchenie, br. 2, Doktorantska seriya 1. [Review of the phenomenon video- and computer-games addiction in children and adolescents]. Sofia University e-Learning Journal, 2, Doctoral Programme series 1. (In Bulgarian).
2. **Ang, R. P. & Huan, V. S. (2006).** Relationship between academic stress and suicidal ideation:
3. Testing for depression as a mediator using multiple regression. Child Psychiatry and Human development, 37(2), 133.
4. **Arguera N. (2017).** School work, adolescent depression and the classroom. In P. Preciado Babb, L. Yeworiew, & S. Sabbaghan (Eds.). Selected Proceedings of the IDEAS Conference: Leading Educational Change, pp. 112-120. Calgary, Canada: Werklund School of Education, University of Calgary.

5. **Currie C., Zanotti C., Morgan A., Currie D., de Looze M., Roberts C., Samdal O., Smith O., Rasmussen V. B.** (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey. Health Policy for Children and Adolescents. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
6. **Goldberg & Williams.** (1988). *A user's guide to the General Heath Questionnaire*. Windsor: NFER-Nelson.
7. **Goodman R.** (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry 38:581-586.
8. **Kouzma, N. M. & Kennedy, G. A.** (2004). Self-reported sources of stress in senior high school students. Psychological reports, 94(1), 314-316. doi: 10.2466/pr0.94.1.314-316.
9. **Larun L., Nordheim L. V., Ekeland E., Hagen K. B., Heian F.** (2006). Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people. Cochrane Database Syst Rev. Jul 19;(3): CD004691.
10. **Lemma P., Borraccino A., Berchialla P., Dalmasso P., Charrier L., Vieno A., Lazzeri G., Cavallo F.** (2014). Well-being in 15-year-old adolescents: a matter of relationship with school. Journal of Public Health, Vol. 37, No. 4, pp. 573-580.
11. **Mazur J. et al.** (2011). Psychosocial determinants of selected eating behaviours in adolescents. *Medycyna Wieku Rozwojowego*; 15(3): pp. 240-249.
12. **Page R. M., Tucker L. A.** (1994). Psychosocial discomfort and exercise frequency: an epidemiological study of adolescents. *Adolescence*, 29:183-191.
13. **Ramdhonee K.** (2011). Psychological Impact of Internet Usage on Children/Adolescents. Ministry of Gender Equality*, Child Development and Family Welfare.*
14. **Sagatun A., A. Johanne Sщgaard, E. Bjertness, R. Selmer & S. Heyerdahl.** (2007). The association between weekly hours of physical activity and mental health: A three-year follow-up study of 15-16-year-old students in the city of Oslo, Norway. *BMC Public Health* 2007, **7**:155 doi:10.1186/1471-2458-7-155
15. **Sweeting H., Hunt K.** (2014). Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being. *Social Science & Medicine 121, 39-47.*
16. **Tabak I, Oblacińska A, Jodkowska M.** (2010). Parenting practices as predictors of mental health of 13 years old adolescents with different body mass index. *Med Wieku Rozwoj*; 4(3): pp. 272-281.
17. **Wernecke U., Goldberg, D. P, Yalcin, I. &Ustlin, B. T.** (2000). The stability of the factor structure of the GHQ. *Psychological medicine, 30, 823-829*.
18. **Winzer R., Lindblad F., Sorjonen K. and Lindberg L.** (2014). Positive versus negative mental health in emerging adulthood: a national cross-sectional survey. BMC Public health, 14, 1238. *htpp://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/1238.*
19. **World Health Organization.** *Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States.* Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100 : s.n., 1946.
20. —. Mental health: a state of well-being. [Online] 2014. [Cited: 31 March 2015.] http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/.
21. —. *Mental health action plan 2013-2020.* Geneva : World Health Organization, 2013.

Asst. Prof. Evelina Bogdanova, MD
Asst. Prof. Bogdana Alexandrova, MD, PhD
Institute for Population and Human Studies – Bulgarian Academy of Science

evelina_bogdanova@yahoo.com

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 70-79
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Динамика на способността за емпатия в начална училищна възраст

Ива КОПРИНКОВА-ИЛИЕВА

ЮЗУ „Неофит Рилски“
БЪЛГАРИЯ, гр. Благоевград, ул. „Иван Михайлов“ 66

ivakoprinkova@swu.bg

Резюме. *Целта на проведеното изследване е да се проучат възрастовите различия в способността за емпатия при деца в начална училищна възраст. Общо 247 деца, обособени в две групи - първокласници (6–8 г.) и съответно четвъртокласници (9–11 г.), са изследвани с адаптиран за българските условия тест за измерване на емпатия в начална училищна възраст (Стоянова 2011). В получените резултати не се откриват статистически значими различия в средните стойности по теста и неговите скали между групата на първокласниците и групата на четвъртокласниците, но се открояват значими различия в процентното представяне в групите на децата с ниско, средно и високо ниво на емпатия. Предвид отчетените резултати, основното допускане, свързано с възрастовата обусловеност на динамиката при разглеждания феномен от началото към края на един и същ възрастов период, не се подкрепи.*

Ключови думи: емпатия; развитие; начална училищна възраст.

Статията да се цитира по следния начин:
Копринкова-Илиева, И. (2019). Динамика на способността за емпатия в начална училищна възраст. *Психологични изследвания*, том 22, кн. 1, 2019, 70-79. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© И. Копринкова-Илиева, 2019

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през април 2019
Публикувана през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

Challenges of the School Environment
Childhood, Adolescence and the Social Environment

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 70-79
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Dynamics of ability to empathy in primary school age

Iva KOPRINKOVA-ILIEVA

SWU "Neofit Rilski"
BULGARIA, Blagoevgrad, "Ivan Mihaylov" 66

ivakoprinkova@swu.bg

Abstract. *The aim of the current study is to examine the age differences in the ability of empathy in children in primary school age. A total of 247 children, divided into two groups - first graders (6 - 8 years) and fourth graders (9 - 11) respectively, were tested with a test adapted to the Bulgarian conditions for measuring empathy in primary school age (Stoyanova 2011). The results obtained did not reveal statistically significant differences in the average of the test and its scales between the first grade and the fourth grade group, but found significant differences in the percentage performance in the groups of children with low, medium and high empathy. Given the reported results, underlying assumptions related to age conditioning the dynamics in the phenomenon from the beginning to the end of the same age period is not supported.*

Keywords: empathy; development; primary school age.

The article can be cited as follows:
Koprinkova-Ilieva, I. (2019). Dinamika na sposobnostta za empatiya v nachalna uchilishtna vŭzrast. [Dynamics of ability to empathy in primary school age]. *Psychological Research,* Volume 22, Number 1, 70-79. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online). (in Bulgarian).

© I. Koprinkova-Ilieva, 2019

Submitted – January 2019
Revised – April 2019
Published – June 2019

The author has read and approved the final manuscript.

Въведение

Началната училищна възраст е период, в който при учениците настъпват дълбоки промени в начина на живот, предявяващи по-високи изисквания отколкото в предучилищния период. Реализира се значителна промяна в когнитивните способности и хода на тяхното развитие в условията на формално обучение. От друга страна пред децата се появява съществено нова задача за изпълнение. В личностен план тя е свързана със социалното предизвикателство да регламентират взаимоотношенията и общуването си с връстници и възрастни. Социалната среда изисква отсъствието на възрастния, който възпитава и управлява конкретното поведение (Бончева 2012; Ганева 2015).

Възможността да се познават вътрешните състояния на другите и да се реагира с чувствителност към страданията им е необходима предпоставка за социалната и емоционална компетентност. Предвид специфичните възрастови и училищни предизвикателства, ефективно средство за справяне с тях е развитието на емпатията (Ганева 2016; Стаматов 2000, 2003).

Широко прието е дефинирането на емпатията като афективната способност да се споделят преживяванията и когнитивната способност да се разбират чувствата и перспективата (гледната точка) на другите (Batson 1991; Hoffman 1987, 2000; Davis 1996; Eisenberg 2002; Decety & Jackson 2004; Preston & de Waal 2002). Известно разногласие в мненията на изследователите съществува по отношение на влиянието, което когнитивния и афективния компонент оказват върху формирането на емпатийния отговор.

Предишни проучвания показват, че децата с по-високи нива на емпатия по принцип са по-способни да регулират емоциите си, да проявяват по-малко агресия и да действат по просоциален начин (Eisenberg, 2000; Meuwese et al. 2015). По-конкретно, по-високата афективна емпатия (т.е. споделянето на емоционалното състояние на другите) прогнозира конструктивно разрешаване на конфликти, когато децата срещат проблеми с приятели (De Wied et al. 2007). По същия начин когнитивната емпатия (т.е. разбирането на емоционалните състояния на другите) прогнозира по-високо качество на приятелства, включващи взаимност и стабилност (Chakrabarti & Baron-Cohen 2006; Soenens et al. 2007). Липсата на емпатия е свързана с развитието на проблемно поведение. Например, проявата на когнитивната емпатия, без участие на афективния й компонент, е свързана с по-високи нива на тормоз (Jolliffe, & Farrington 2006). По подобен начин афективната емпатия може да попречи, а не да укрепи връзката, когато човек няма способността да подкрепя друг човек в беда (Pouw et al. 2013).

Прегледът на достъпната литература откри малко изследвания, проучващи динамиката на емпатията в детството и в частност в периода на началната училищна възраст. Подобни изследвания сред българската популация провеждат Стоянова (2011) и Ганева (2016). В изследването си Стоянова (2011) съобщава за липса на съществени изменения с увеличаването на възрастта. Подобни резултати получава и Ганева (2016).

В световен план съществуват несъответствия в данните от проведени изследвания по отношение на настъпващите с възрастта промени в проявата на емпатия. В съвременни изследвания се открива увеличение с възрастта на когнитивния компонент на емпатията, за разлика от афективния, при който не се отчита такова (Dadss et al. 2008; Eisenberg et al. 2005; Crone & Dahi 2012; Van der Graaf et al. 2014). Посочените данни се отнасят за децата в края на периода на начална училищна възраст и в началото на средната училищна възраст. В други изследователски проучвания се съобщава, че с възрастта при децата се наблюдава нарастване и при двата компонента, както на афективния, така и на когнитивния (Strayer 1993; Eisenberg et al. 1987). Вниманието на изследователите активно се насочва към проучване на връзката между емпатията и развитието на морално, просоциално и алтруистично поведение, и проявите на аг-

ресия в детството (за обзорен преглед вж. Roberts, W., Strayer, J. 1996; Eisenberg et al. 2006; Feshbach, N. D. 1975; Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & Brady-Smith, J. 1977; Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Welsh, J. D. & Fox, N.A. 1995; Eisenberg, N., Miller, P. A. 1987b).

Настоящото изследване е базирано на концепцията на Davis (1996) за емпатията като многоизмерен конструкт, включващ емоционални и когнитивни компоненти, които са взаимосвързани и се повлияват един от друг (Davis 1996; Håkansson 2003; Gringart & Garton 2005; Стоянова 2011).

Неговата цел е да се проследи онтогенетичната динамика на способността за емпатия, сравнявайки деца от първи клас (6–8 г.) и деца от четвърти клас (9–11 г.). Основното допускане е, че разглеждания феномен търпи възрастова динамика от началото към края на начална училищна възраст.

Субекти и методи

Общо 247 деца на възраст 6–11 г. (средна възраст M = 9,04), разделени в две групи: група на първокласниците 6–8 г., (N = 85; 45 момичета и 40 момчета) и група на четвъртокласниците (9–11 г., N = 162; 82 момичета и 80 момчета) са изследвани с апробирания за българските условия (Стоянова 2011) тест за измерване на емпатията в начална училищна възраст „Мисли и чувства“ на Garton & Gringart (2005). Тестът съдържа 18 айтеми, разпределени в четири скали: *„афективен компонент на емпатията* (АКЕ)*“*, *„когнитивен компонент на емпатията* (КЕ)*“*, *„притеснение и загуба на контрол* (ПЗК)*“* и *„вникване в преживяванията на другите* (ВПД)*“*. Скалата на отговорите е петстепенна. За статистическата обработка на получените емпирични данни са приложени еднофакторен дисперсионен анализ (One Way ANOVA) и хи-квадрат анализ (Chi-square analysis). Допълнително е докладвана практическата значимост на получените резултати, чрез изчисляване големината на ефекта – посочени са стойностите на коефициента V на Крамéр (Cramér's V).

Резултати

Резултатите от приложения дисперсионен анализ (ANOVA) представени в таблица 1, показаха липса на значими различия между двете възрастови групи в средните групови стойности по тест *Емпатия* и по всяка една от четирите му скали. Резултатите са както следва:

1. Среден бал по тест *Емпатия* – $M_{\text{I клас}} = 64{,}35$, $SD_{\text{I клас}} = 11{,}39$ и $M_{\text{IV клас}} = 63{,}82$, $SD_{\text{IV клас}} = 10{,}09$ ($F = 0{,}678$, $p = 0{,}566$);
2. Среден бал по скала АКЕ – $M_{\text{I клас}} = 27{,}49$, $SD_{\text{I клас}} = 5{,}14$ и $M_{\text{IV клас}} = 28{,}16$, $SD_{\text{IV клас}} = 4{,}71$ ($F = 1{,}038$, $p = 0{,}375$);
3. Среден бал по скала ККЕ – $M_{\text{I клас}} = 17{,}71$, $SD_{\text{I клас}} = 4{,}46$ и $M_{\text{IV клас}} = 16{,}79$, $SD_{\text{IV клас}} = 3{,}63$ ($F = 1{,}607$, $p = 0{,}187$);
4. Среден бал по скала ПЗК – $M_{\text{I клас}} = 8{,}91$, $SD_{\text{I клас}} = 3{,}04$ и $M_{\text{IV клас}} = 8{,}08$, $SD_{\text{IV клас}} = 2{,}91$ ($F = 2{,}246$, $p = 0{,}082$);
5. Среден бал по скала ВПД – $M_{\text{I клас}} = 14{,}54$, $SD_{\text{I клас}} = 4{,}53$ и $M_{\text{IV клас}} = 15{,}20$, $SD_{\text{IV клас}} = 3{,}00$ ($F = 1{,}752$, $p = 0{,}155$).

Видно, патернът на резултатите, показва отсъствие на различия между двете възрастови извадки на групово ниво ($p > 0{,}05$), което свидетелства за липса на възрастово обусловена промяна в степента на проявление на емпатия от началото към края на периода на начална училищна възраст. С цел да се проучи, доколко отчетената на групово равнище липса на различия между изследваните първокласници и четвъртокласници по отношение на емпатията и нейните компоненти, се проявява и на индивидуално равнище, бе приложен Хи-квадрат анализ, сравняващ процентното представяне в групите на участниците с *ниска*, *средна* и *висока* степен на емпатия. Резултатите са представени в табл. 2.

Таблица 1

Среден бал (M; SD) по теста за емпатия и четирите му субскали на изследваните групи

Table 1

Mean score (M, SD) on empathy test and its four subscales of the study groups

Показател/общ бал по показатели		Брой	Средни аритметични стойности (M)	Стандартно отклонение (SD)	F критерий (P)
Емпатия	I клас	85	64,35	11,39	0,678; (0,566)
	IV клас	162	63,82	10,09	
АКЕ	I клас	85	27,49	5,14	1,038; (0,375)
	IV клас	162	28,16	4,71	
ККЕ	I клас	85	17,71	4,46	1,607; (0,187)
	IV клас	162	16,79	3,63	
ПЗК	I клас	85	8,91	3,04	2,246; (0,082)
	IV клас	162	8,08	2,91	
ВПД	I клас	85	14,54	4,53	1,752; (0,155)
	IV клас	162	15,20	3,00	

Забележка: АКЕ – „Афективен компонент на емпатията“,
ККЕ – „Когнитивен компонент на емпатията“,
ПЗК – „Притеснение и загуба на контрол“,
ВПД – „Вникване в преживяванията на другите“

Таблица 2

Процентно разпределение на участниците в изследваните групи според проявената степен на емпатия и компонентите й групи

Table 2

Percentage distribution of participants in the study groups according to the demonstrated level of empathy

Показател/степен		I клас		IV клас		Pearson Chi-Square Cramér's V
		Брой	%	Брой	%	
Емпатия	Ниска	13	15,3	25	15,4	$X^2_{(6)}$ = 2,050; p = 0,915; Cramér's V = 0,046
	Средна	55	64,7	107	66,0	
	Висока	17	20,0	30	18,5	
АКЕ	Ниска	16	**18,8**	10	**6,2**	**$X^2_{(6)}$ = 15,453; p = 0,017;** Cramér's V = 0,126
	Средна	50	58,8	10	64,8	
	Висока	19	22,4	47	29,0	
ККЕ	Ниска	18	21,2	30	18,5	**$X^2_{(6)}$ = 18,200; p = 0,006;** Cramér's V = 0,137
	Средна	49	**57,6**	**122**	**75,3**	
	Висока	18	**21,2**	10	**6,2**	
ПЗК	Ниска	19	22,4	22	13,6	**$X^2_{(6)}$ = 16,414; p = 0,012;** Cramér's V =0,093
	Средна	36	**42,4**	102	**63,0**	
	Висока	30	**35,3**	38	**23,5**	
ВПД	Ниска	19	22,4	48	29,6	$X^2_{(6)}$ = 8,333; p = 0,215; Cramér's V = 0,130
	Средна	58	68,2	103	63,6	
	Висока	8	9,4	11	6,8	

От таблицата е видно, че двете групи демонстрират идентични резултати по отношение на вътрегруповото разпределение на участниците според проявената степен на емпатия: преобладаващата част и от двете групи показват средна степен на емпатия (64,7% от групата на първокласниците и 66,0% от групата на четвъртокласниците). Останалата 1/3 от участниците и в двете групи се разпределят почти поравно между показалите *ниска* степен на емпатия (15,3% от първокласниците и 15,4% от четвъртокласниците) и съответно *висока* степен на емпатия (20,0% от първокласниците и 18,5% от четвъртокласниците). Сравняването на резултатите по скалите на теста обаче, откри статистически значими междугрупови различия по три от четирите скали, а именно по АКЕ ($X^2_{(6)}$ = 15,453; p = 0,017; Cramér's V = 0,126), ККЕ ($X^2_{(6)}$ = 18,200; p = 0,006; Cramér's V = 0,137) и ПЗК ($X^2_{(6)}$ = 16,414; p = 0,012; Cramér's V = 0,093). Само по скала ВПД двете групи показват идентични резултати ($X^2_{(6)}$ = 8,333; p = 0,215; Cramér's V = 0,130), които не са статистически значими.

Дискусия

Настоящото изследване имаше за цел да проследи възрастово обусловената динамика на емпатията и нейните компоненти – „*афективен*" и „*когнитивен компонент*", „*притеснение и загуба на контрол*" и „*вникване в преживяванията на другите*", при типично развиващи се деца в начална училищна възраст. Предвид спецификата на този възрастов период – период на съществена промяна в когнитивното развитие на детето, провокирана най-вече от овладяването на грамотността и развитието на познавателните способности в условията на строго структурирано формално обучение, което извежда на преден план учебната дейност (Асенова 2004; Асенова, Нечева 2001), беше издигнато предположението, че от началото към края на този възрастов период ще настъпи промяна в емпатийните способности на децата.

Според получените резултати въпреки, че на групово равнище не беше отчетена статистически значима промяна между групите по отношение способността за емпатия (p > 0,05), допълнителния анализ на резултатите (Хи-квадрат), установи съществена разлика на индивидуално ниво (p < 0.05) по три от компонентите й. Получените резултати показаха, че от началото към края на този възрастов период се отчита съществено редуциране на процента на децата с *ниска* степен на развитие на *афективния компонент на емпатията* (18,8% при първокласниците и 6,2% при четвъртокласниците) и слабо увеличаване на процента на децата, при които този компонент е развит в *средна* и *висока степен* – (58,8% при първокласниците и 64,8% за четвъртокласниците в *средната* степен и 22,4% при първокласниците и 29,0% при четвъртокласниците във *високата* степен). Първокласниците в пъти повече по-слабо изпитват тревоги, притеснения и вълнения, свързани с нещастията на другите, съответно не изразяват желание да им помогнат, докато при четвъртокласниците това проявление се среща значително по-рядко. Резултатите са в съответствие с идеята, че с възрастта емпатийните отговори на децата стават по-подходящи за чуждата ситуация, отколкото за тяхната собствената (Strayer 1986; Hoffman 1982; Стаматов 2000).

Противоположната тенденция беше отчетена по отношение на динамиката на другите два компонента на емпатията, при които бяха установени статистически значими междугрупови разлики – „*когнитивен компонент на емпатията*" и „*притеснение и загуба на контрол*".

По скала „*когнитивен компонент на емпатията*" се наблюдава редукция на процента на децата, както с *ниска* степен на развитие на способността за емпатия – (21,2% при първокласниците и 18,25% при четвърти клас), така и с *висока* – (21,2% за първи клас и 6,2% за четвърти клас) и увеличение на процента на децата със *средна* степен по този компонент (57,6% за първи клас и 75,3% за четвърти клас). По отношение различията, отразени по скала „*когнитивен компонент на емпатията*", впечатлява това, че по-малките деца по-често про-

явяват, в сравнение с по-големите, висока способност за съпреживяване на вълнения от художествени произведения и идентифициране с героите от тях, както и желание да облекчат страданията на другите.

По скала „*притеснение и загуба на контрол"* отново наблюдаваната тенденция е спад в процентното разпределение на децата с *ниска* и *висока* степен на развитие (22,4% за първи клас и 13,6% за четвърти клас в *средната* степен и съответно 35,3% за първи клас и 23,5% за четвърти клас във *високата* степен) в полза на повишения процент на децата със *средна* степен по същия компонент (42,4% за първи клас и 63,0% за четвърти клас). Първокласниците сравнително по-често от четвъртокласниците изпитват силни притеснения и по-лесно се заразяват със страха на околните, съответно губят контрол над поведението си в непредвидени ситуации. Тези резултати са в подкрепа на идеята, че по-големите деца по-трудно могат да се заразят и ангажират с чуждите преживявания, поради осъзнаването и контролирането на собствените емоции (Strayer 1986, 1993; Стаматов 2000).

По теста за *емпатия*, както и по скала *„вникване в преживяванията на другите"* не се разкриха статистически значими различия.

Получените резултати отчасти са в съответствие с предходни изследвания, установяващи липса на възрастова динамика в способността за емпатия в конкретния период (Ганева 2016; Стоянова 2011). Въпреки, че в изследването си Стоянова (2011) съобщава за липса на съществени изменения с увеличаването на възрастта при сравняването на средните групови стойности по общия бал по теста *емпатия,* освен по една от скалите на емпатията „*вникване в преживяванията на другите*". Противно на резултатите получени от настоящето изследване, където по нито една от скалите на емпатията не се разкриват статистически значими различия. Освен това Стоянова разкрива статистическа значимост при процентното разпределение на субектите, демонстрирали *ниска*, *средна* и *висока* степен на проявление на емпатията по общ бал на теста *емпатия* и по скала *„вникване в преживяванията на другите"* и липса на такава при останалите три компонента, за разлика от настоящото изследване, където резултатите показват точно обратното. По отношение резултатите получени в изследването на Ганева (2016) се установяват изменения в общото ниво на емпатия във възрастов аспект, но те са при сравнението по полов признак на две групи от различни възрасти при деца в начално училище (втори и четвърти клас).

Резултатите от това изследване са значимо откритие, сигнализиращо учители, родители и психолози (и други специалисти, работещи с деца) за отсъствие на развитието на емпатията в началното училище. Подпомагането в развитието ѝ, респективно съображението с възрастовите специфики на периода, би могло значително да повлияе на социалното взаимодействие и степента, в която децата проявяват просоциално поведение (Van der Graaf et al. 2014).

Освен това в литературата съществуват данни, свидетелстващи за положителните резултати след проведено обучение в развитие на емпатията у децата, отнасящи се до благоприятното влияние и върху академичните им постижения (виж Kohn 1991; Garton & Gringart 2005; Jones 1990; Izard et al. 2001). Смята се за важно внедряването на обучителни програми (добри практики на обучението в развитие на емпатията), развиващи емпатията в контекста на образователната система. Приложимостта на настоящото изследване би могла да бъде както в научната сфера, така и в сферата на образованието и социалните дейности.

Заключение

Патернът на резултатите от настоящето изследване не осигурява достатъчна подкрепа на предположението, че способността за емпатия търпи възрастова динамика в периода на начална училищна възраст. Наблюдаваната динамика свързана с индивидуалните различия при децата е интересна находка, която при по-

задълбоченото изследване на различните аспекти на емпатията във възрастов план би дала по-ясна представа за развитието на феномена емпатия.

Известно ограничение при провеждане на изследването е факта, че двете извадки не са изравнени (*N*85 в първи клас и *N*162 в четвърти клас). Изравняването броя на субектите в групите, предполага отчитане на различни от получените резултати. Резултатите от това изследване задават параметрите на бъдещи изследвания, чрез които да се отговори на съществени въпроси относно проблема за динамиката на емпатията в начална училищна възраст.

Литература

1. **Асенова, И.** (2004). *Функционална специализация на мозъка в норма и при речева патология*. УИ „Неофит Рилски“, Благоевград.
2. **Асенова, И., Нечева, К.** (2001). Някои предиктори на учебната неуспеваемост в първи клас: Едно лонгитюдно изследване. *Начално училище,* 5, 48–56.
3. **Ганева, З.** (2016). Емпатията – перспективи пред възпитанието и образованието на децата от начална училищна възраст. В: *Новата идея в образованието*, том 2. УИ БСУ. Бургас, 293–301.
4. **Стаматов, Р.** (2000). Емпатията и нейното измерване при деца от предучилищната и ранната училищна възраст. В: *Ръководство за изследване на детето – I част*. (Под ред.) Б. Минчев и съавтори. ВЕДА СЛОВЕНА-ЖГ. София, 364–384.
5. **Стаматов, Р.** (2003). Детска психология. Изд. к. Хермес. Пловдив.
6. **Стоянова, С.** (2007). *Основи на психологическите измервания. (Адаптация на тест*). УИ „Неофит Рилски“. Благоевград.
7. **Crone, E. A. & Dahl, R. E.** (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, № 9, 636-650.
8. **Chacrabarti, B., Baron-Cohen, S.** (2006). Empathizing: neurocognitive developmental mechanisms and individual difference. *Progress in Brain Research (Elsevier)*, v. 156, № 403-17.
9. **Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., Bunn, P., Masry, Y. E.** (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development,* 39, № 2, 111-122.
10. **Davis, M. H.** (1996). Empathy: A social psychological approach. Boulder: Westview Press.
11. **Decety, J., Jackson, P. L.** (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience*, vol. 3, № 2, 71-100.
12. **De Wied, M., Branje, S. J. & Meeus, W. H.** (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behaviour.* 33, 48-55.
13. **Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B. C.** (1996). Parents' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social. Competence and Comforting Behavior. *Child Development*, vol. 67, № 5, 2227-2247.
14. **Eisenberg, N., Miller, A., Shell, R., McNalley, S. & Shea, C.** (1991). Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, vol. 27, 849-857;
15. **Eisenberg, N.** (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual. Reviews Psychology,* vol. 51, 665-697;
16. **Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. & Shepard, S. A.** (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 235-260.
17. **Eisenberg, N., Miller, P. A.** (1987b). The relation of empathy to prosocial and related behaviours. *Psychological Bulletin,* vol. 101, № 1, 91-119.
18. **Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., Mathy, R. M. (**1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, vol. 23, 712-718.
19. **Feshbach, N. D.** (1975). Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations. *The Counseling Psychologist*, vol. 5, № 2, 25-30.
20. **Garton, A. F. & Gringart, E.** (2005). Measuring empathy in 8- and 9-years old children. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, vol. 5, 17-25.
21. **Hoffman, M. L.** (1982). The measurement of empathy. In *Measuring emotions in infants and children*. Caroll Izard (ed.) Cambridge University Press, 279-298.
22. **Hoffman, M. L.** (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In *Empathy and its development*, N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), 47-80. Cambridge University Press.
23. **Hoffman, M. L.** (2000*). Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: University Press.
24. **Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E.** (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, vo. 12, № 1, 18-23.
25. **Jones, B. F. 1990. The New Definition of Learning**: The First Step to School Reform. RESTRUCTURING TO PROMOTE LEARNING IN AMERICA'S SCHOOLS. A GUIDEBOOK. IL: North Central Regional Educational Laboratory. Elmhurst.

26. **Jolliffe, D. & Farrington, D. P.** (2006). Examining the relationship between low empathy in bullying. *Aggressive Behaviour,* 32, 540-550.
27. **Kohn, A.** (1991). Caring Kids: The Role of the Schools. *Phi Delta Kappan,* vol. 72, № 7, 496-506.
28. **Meuwese, R., Crone, E. A., de Rooij, M., and Güroğlu, B.** (2015). Development of equity preferences in boys and girls across adolescence. *Child Devlopment,* 86, № 1, 145-158.
29. **Pouw, L. B., Rieffe, C., Oosterveld, P., Huskens, B. & Stockmann, L.** (2013). Reactive/proactive aggression and affective/cognitive empathy in children with ASD. *Research Developmental Disabilities,* 34, № 4, 1256-1266.
30. **Preston, S. D., de Waal, F. B.** (2003). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 25, № 1, 1-20.
31. **Roberts, W., Strayer, J.** (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, vol. 67, № 2, 449-470.
32. **Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., and Goossens, L.** (2007). The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: the role of maternal support. *Personallity and Social Psychology Bulletin,* 33, № 3, 299-311.
33. **Strayer, J.** (1986). Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. *Developmental Psychology*, vol. 17, № 5, 649-654.
34. **Strayer, J.** (1993). Children's Concordant Emotions and Cognitions in Response to Observed Emotions. *Child Development,* vol. 64, № 1, 188-201.
35. **Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & Brady-Smith, J.** (1977). Perspective-taking and prosocial behavior. *Developmental Psychology,* 13, № 1, 87-88.
36. **Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Welsh, J. D. & Fox, N. A.** (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems. *Development and Psychopathology,* vol. 7, № 1, 27-48.

References

1. **Asenova, I.** (2004). Funktsionalna spetsializatsiya na mozaka v norma i pri recheva patologiya. UI "Neofit Rilski". Blagoevgrad [Functional specialization of the brain in normal and Speech Pathology. University Press Neofit Rilski. Blagoevgrad] (In Bulgarian).
2. **Asenova, I., Necheva, K.** (2001). Nyakoi prediktori na uchebnata neuspevaemost v parvi klas: Edno longityudno izsledvane. Nachalno uchilishte, 5, 48-56. [Some predictors of learning failure in first grade: One longitudinal study. Primary schoo, 5, 48-56] (In Bulgarian).
3. **Ganeva, Z.** (2016). Empatiyata – perspektivi pred vazpitanieto I obrazovanieto na detsata ot nachalna uchilishtna vazrast. [Empathy – perspective for education of children of primary school age. In: *New idea in education*, vol.2 293-301 University Press BSU. Burgas] (In Bulgarian).
4. **Stamatov, R.** (2000). Empatiyata i neynoto izmervane pri detsata ot preduchilishtna I ranna uchilishtna vazrast. V: Rakovodstvo za izsledvane na deteto – I chast. (Pod red.) B. Minchev i saavtori. VEDA SLOVENA – ZHG. Sofiya, 364-384. [Empathy and its measurement in preschool and early school age children. In: Child Study Guide – part I. (Under order) B. Minchev and co-authors. Publishing house VEDA SLOVENA-JG. Sofia] (In Bulgarian).
5. **Stamatov, R.** (2003). Detska psihologiya.Izd. k.Hermes. Plovdiv. [Child psychology. Publishing house Hermes. Plovdiv] (In Bulgarian).
6. **Stoyanova, S.** (2007). Osnovi na psihologicheskite izmervaniya. (Adaptatsiya na test). UI Neofit Rilski. Blagoevgrad. [Basics of Psychological Measurements. (Test Adaptation). University press "Neofit Rilski". Blagoevgrad] (In Bulgarian).
7. **Crone, E. A. & Dahl, R. E.** (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, № 9, 636-650.
8. **Chacrabarti, B., Baron-Cohen, S.** (2006). Empathizing: neurocognitive developmental mechanisms and individual difference. *Progress in Brain Research (Elsevier)*, v. 156, № 403-17.
9. **Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., Bunn, P., Masry, Y. E.** (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development,* 39*,* № 2, 111-122.
10. **Davis, M. H.** (1996). Empathy: A social psychological approach. Boulder: Westview Press.
11. **Decety, J., Jackson, P. L.** (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience*, vol. 3, № 2, 71-100.
12. **De Wied, M., Branje, S. J. & Meeus, W. H.** (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behaviour.* 33, 48-55.
13. **Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B. C.** (1996). Parents' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social. Competence and Comforting Behavior. *Child Development*, vol. 67, № 5, 2227-2247.
14. **Eisenberg, N., Miller, A., Shell, R., McNalley, S. & Shea, C.** (1991). Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, vol. 27, 849-857;
15. **Eisenberg, N.** (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual. Reviews Psychology,* vol. 51, 665-697;
16. **Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. & Shepard, S. A.** (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood.

Journal of Research on Adolescence, 15, 235-260.
17. **Eisenberg, N., Miller, P. A.** (1987b). The relation of empathy to prosocial and related behaviours. *Psychological Bulletin,* vol. 101, № 1, 91-119.
18. **Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., Mathy, R. M. (**1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, vol. 23, 712-718.
19. **Feshbach, N. D.** (1975). Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations. *The Counseling Psychologist*, vol. 5, № 2, 25-30.
20. **Garton, A. F. & Gringart, E.** (2005). Measuring empathy in 8- and 9-years old children. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, vol. 5, 17-25.
21. **Hoffman, M. L.** (1982). The measurement of empathy. In *Measuring emotions in infants and children*. Caroll Izard (ed.) Cambridge University Press, 279-298.
22. **Hoffman, M. L.** (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In *Empathy and its development*, N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), 47-80. Cambridge University Press.
23. **Hoffman, M. L.** (2000*). Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: University Press.
24. **Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E.** (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, vo. 12, № 1, 18-23.
25. **Jones, B. F. 1990. The New Definition of Learning**: The First Step to School Reform. RESTRUCTURING TO PROMOTE LEARNING IN AMERICA'S SCHOOLS. A GUIDEBOOK. IL: North Central Regional Educational Laboratory. Elmhurst.
26. **Jolliffe, D. & Farrington, D. P.** (2006). Examining the relationship between low empathy in bullying. *Aggressive Behaviour,* 32, 540-550.
27. **Kohn, A.** (1991). Caring Kids: The Role of the Schools. *Phi Delta Kappan,* vol. 72, № 7, 496-506.
28. **Meuwese, R., Crone, E. A., de Rooij, M., and Güroğlu, B.** (2015). Development of equity preferences in boys and girls across adolescence. *Child Devlopment,* 86, № 1, 145-158.
29. **Pouw, L. B., Rieffe, C., Oosterveld, P., Huskens, B. & Stockmann, L.** (2013). Reactive/proactive aggression and affective/cognitive empathy in children with ASD. *Research Developmental Disabilities,* 34, № 4, 1256-1266.
30. **Preston, S. D., de Waal, F. B.** (2003). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 25, № 1, 1-20.
31. **Roberts, W., Strayer, J.** (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, vol. 67, № 2, 449-470.
32. **Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., and Goossens, L.** (2007). The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: the role of maternal support. *Personallity and Social Psychology Bulletin,* 33, № 3, 299-311.
33. **Strayer, J.** (1986). Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others*. Developmental Psychology*, vol. 17, № 5, 649-654.
34. **Strayer, J.** (1993). Children's Concordant Emotions and Cognitions in Response to Observed Emotions. *Child Development,* vol. 64, № 1, 188-201.
35. **Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & Brady-Smith, J.** (1977). Perspective-taking and prosocial behavior*. Developmental Psychology,* 13, № 1, 87-88.
36. **Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Welsh, J. D. & Fox, N. A.** (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems. *Development and Psychopathology,* vol. 7, № 1, 27-48.

Интернет източници

Batson, C. D. (1991). The altruism question: Toward a social psychological answer. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Retrieved april 05, 2018 from https://philpapers.org/rec/BATTAQ;

Eisenberg, N. (2002) Empathy-Related Emotional Responces, Altruism, and Their Socialization. In Visions of Compassion: Western Scientists and Tibetan Buddhists Examine Human Nature. Richard J. Davidson & Anne Harrington (eds.). Oxford University Press. Retrieved july 01, 2018 from
https://books.google.bg/books?hl=bg&lr=&id=YHk6cmONxtgC&oi=fnd&pg=PA131&dq=Eisenberg,+N.+2002&ots=h467Lv8Izq&sig=Gmjt4C_ZXw14azQEwHXBbTqvrZY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false;

Håkansson, J. (2003). PhD Thesis dissertation, *„Exploring the phenomenon of empathy"*, Retrieved february 16, 2018 from http://www.emotionalcompetency.com/papers/empathydissertation.pdf;

Iva Koprinkova-Ilieva, PhD student
SWU "Neofit Rilski"
BULGARIA, Blagoevgrad, "Ivan Mihaylov" 66
ivakoprinkova@swu.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 80-101
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Българска адаптация на въпросник за оценка на родителско приемане-отхвърляне за деца в предучилищна възраст (ECPARQ): Пилотно изследване на факторната структура

Надя КОЛЧЕВА, Любомир ДЖАЛЕВ

Департамент „Когнитивна наука и психология“,
Нов български университет
БЪЛГАРИЯ, София, бул. Монтевидео, № 21

nkoltcheva@nbu.bg; ldjalev@nbu.bg

Резюме. *Целта на настоящата статия е да се изследват психометричните характеристики на българската адаптация на Въпросник за родителско приемане-отхвърляне за деца в предучилищна възраст (Early Childhood Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ). Това е един от новите инструменти, разработен в рамките на IPARTheory и предназначен да оценява начина, по който децата в предучилищна възраст възприемат поведението на своите родители като приемащо или отхвърлящо. Въпросникът две идентични версии - за майката и за бащата.*

Извадката се състои от 254 деца в предучилищна възраст – 121 момчета (47.64%) и 133 момичета (52.36%), на възраст 43–92 месеца (M = 59.28, SD = 11.27 (3.58 – 7.67 години, M = 4.94, SD = 0.94). 204 от участниците са българчета (80.32%), 37 са ромски деца (14,57%), 1 арабско и 1 турско дете (0,39%). За 11 деца няма данни за етнически произход. Участниците живеят в различни градове в България. Въпросникът е преведен съгласно изискванията за превод на психометрични инструменти.

Като пилотно проучване на факторната структура на адаптациите на въпросника бяха направени два отделни конфирматорни факторни анализа, за да се провери адекватността на два възможни модела, които се основават на литературни източници: еднофакторен и четирифакторен модел. Резултатите показаха, че нито един от двата модела не е подходящ.

С цел да се открият по-адекватни латентни структури, бяха направени два последователни експлораторни факторни анализа (Principal axis factoring). Като метод за определяне на оптималния брой на факторите, бяха приложени графичният тест на Кетел, комбиниран с метода на паралелния анализ. Беше получена много ясна двуфакторна структура и за двете версии на

въпросника. При изследване на ортогоналността на факторите използвахме метода direct oblimin с нормализация на Кайзер. Резултатите показаха, че и в двете версии те корелират слабо отрицателно (r = -0.16 за версията за майка и r = -0.20 за версията за бащата). Предвид това разглеждаме двата фактора като ортогонални. Поради ясно изразения паралелизъм на факторните структури в двете версии, ние интерпретирахме факторите като „Родителско приемане“ и „Родителско отхвърляне”.

Анализите за надеждност разкриха приемливи нива на коефициентите на надеждност в двете версии. Алфа на Кронбах за версията за майка е 0.70 (Приемане) и 0.83 (Отхвърляне). За версията за бащата съответните стойности са 0.75 и 0.84.

Българската версия не възпроизвежда оригиналната четирифакторна структура на въпросника. Резултатите потвърждават двуфакторната структура, която, в определен смисъл, се съгласува по-добре с концепцията за димeнсията „Топлота“ в IPARTheory.

Ключови думи: родителско приемане-отхвърляне; Въпросник за оценка на родителско приемане-отхвърляне за деца в предучилищна възраст (ECPARQ); конфирматорен факторен анализ, експлораторен факторен анализ, факторна структура; надеждност.

Статията да се цитира по следния начин:

Колчева, Н., Джалев, Л. (2019). Българска адаптация на въпросник за оценка на родителско приемане-отхвърляне за деца в предучилищна възраст (ECPARQ): Пилотно изследване на факторната структура. *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019, 80-101. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© Н. Колчева, Л. Джалев, 2019

Приноси на авторите в статията:

Надя Колчева – резюме, обзор по темата, дизайн на изследването, събиране на данни, описание на методите за изследване, изводи, литературна справка, превод на английски.

Любомир Джалев – резюме, обзор по темата, описание на методите за изследване и получените резултати, статистическа обработка, анализ на данните, изводи, литературна справка, превод на английски.

Статията е постъпила през декември 2018
Приета за публикуване през март 2019
Публикувана онлайн през юни 2019

Авторите са прочели и одобрили окончателния вариант на ръкописа.

Challenges of the School Environment
Childhood, Adolescence and the Social Environment

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 80-101
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Bulgarian Adaptation of Early Childhood Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ): A Pilot Study of the Scale Structure

Nadia KOLTCHEVA, Liubomir DJALEV

Department "Cognitive Science and Psychology"
New Bulgarian University
BULGARIA, Sofia, 1618, 21, Montevideo Blvd.

nkoltcheva@nbu.bg; ldjalev@nbu.bg

Abstract. *The aim of this article is to examine the psychometric properties of the Bulgarian adaptation of Early Childhood Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ). It is one of the new instruments, developed within the framework of IPAR Theory and designed to measure preschool children's perceptions of their parent's acceptance-rejection behavior. The measure has two identical versions – for the mother and the father.*

The sample consists of 254 preschool children – 121 boys (47.64% of all) and 133 girls (52.36%), age-range 43-92 month with M = 59.28, SD = 11.27 (3.58 - 7.67 years, M = 4.94, SD = 0.94). 204 of the participants are Bulgarians (80.32%), 37 Roma children (14.57%), 1 Arab and 1 Turkish child (0.39%). For 11 children the ethnicity was not registered. The participants live in different towns and cities in Bulgaria. The translation of the items we done according to the accepted requirements for psychological instruments.

As a preliminary study of the factor structure of the questionnaire adaptations, two separate confirmatory factor analyses were performed to verify the adequacy of two possible measurement models, based on literary sources: one- and four-factor model. The test statistics showed that none of the two appeared to be adequate.

In order to reveal more adequate latent structures, two follow-up exploratory factor analyses (Principal axis factoring) were carried out. As a method for determining the optimal number of factors, Cattell's scree test, combined with parallel analysis were applied. A very clear two-factor structure was obtained for both Mother and Father versions. The study of orthogonality of the factors, using the direct oblimin method with Kaiser Normalization, showed that in both versions they are negatively, but poorly correlated (r = -0.16 for the Mother version and r = -0.20 for the Father version), so we accepted to treat the factors as orthogonal. Because of the pronounced parallelism of the factor structures of the two versions, we labelled the factors as "Parental acceptance" and "Parental rejection".

Reliability analyses revealed acceptable levels of reliability coefficients in both versions. Cronbach's alphas for the Mother version were 0.70 (Acceptance) and 0.83 (Rejection). For the Father version, corresponding values were 0.75 and 0.84.

The Bulgarian adaptations do not replicate the original four-factor structure of the questionnaire. The results confirm the two-factor structure, which, in a sense, is better aligned with the concept of the „Warmth" dimension in IPAR Theory.

Keywords: parental acceptance-rejection; Early Childhood Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ); confirmatory factor analysis; exploratory factor analysis; factor structure; reliability.

The article can be cited as follows:

Koltcheva, N., Djalev, L. (2019). Bŭlgarska adaptatsiya na vŭprosnik za otsenka na roditelsko priemane-otkhvŭrlyane za detsa v preduchilishtna vŭzrast (ECPARQ): Pilotno izsledvane na faktornata struktura. [Bulgarian Adaptation of Early Childhood Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ): A Pilot Study of the Scale Structure]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 2019, 80-101. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© N. Koltcheva, L. Djalev, 2019

Contribution:

Nadia Koltcheva – summary, literature review, research design, data collection, description of research methods, conclusions, literature reference, translation into English.

Lyubomir Jalev – summary, literature review, description of research methods and results, statistical data processing, data analysis, conclusions, literature reference, translation into English.

Submitted – December 2018
Revised – March 2019
Published –June 2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Introduction

Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPAR Theory[1]) suggests a clear model of one aspect of the socialization and life development of the individual, which it views as fundamental and universal - acceptance or rejection by significant others (Rohner et al., 2012; Rohner, 2016). According to IPAR Personality subtheory, perceived parental acceptance or rejection in childhood has a major influence on children's personality, psychological adjustment, and many other mental health-related issues (Rohner, 2019; Koltcheva & Stankova, 2016; Koltcheva & Stankova, 2018a; Koltcheva & Stankova, 2018b; Koltcheva & Stankova, 2019). Perceived parental acceptance or rejection may have long-term consequences extended into adulthood (Rohner, 2019; Koltcheva, 2017; Koltcheva & Djalev, 2019). Rohner and Britner (2002) identified three groups of correlates (1) depression and depressed affect; (2) behavior problems, including conduct disorders, externalizing behaviors, and delinquency and (3) substance (drug and alcohol) abuse. Therefore, it is necessary to have a reliable quantitative measure of this aspect of the human relations in the Bulgarian sociocultural environment.

According to this model, interpersonal relationships are determined by a single bipolar dimension called "Warmth", which in the broad sense reflects the quality of affectional relations between human beings. At the one end of the dimension is interpersonal acceptance, which is expressed through different positive aspects of relationships, that one individual can experience from (or express to) another individual. At the opposite end of the dimension is interpersonal rejection, which is related to an equally wide range of negative feelings or behaviors that can be experienced or expressed. Rohner emphasizes that acceptance and rejection are not binary divided, categorical pairs of notions. Instead, they form a continuum and every person could be presented as a point somewhere on it (ibid).

Extensive research in the field of IPAR-Theory, including numerous cross-cultural ones (Gomez and Rohner, 2011; Senese et al., 2016), showed that the Warmth dimension of parenting could be manifested or experienced by a combination of four expressions: Warmth/Affection (or Coldness/Lack of affection), Hostility/Aggression, Indifference/Neglect, and Undifferentiated rejection (Rohner and Khaleque, 2005; Rohner 2016). That is why the main measurement instrument, developed in the frame of the IPATtheory - the Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ), and its versions (among which the main ones are the child, parent and adult versions), including the last one - Early childhood PARQ (ECPARQ) consists of four scales that reflect these ways of expression and bear their names.

It is obvious that the scale structure of the PARQ and its versions is not directly derived from the unidimensional theoretical model, it is rather evidence-based. Rohner notes that the PARQ was "constructed on a rational-theoretical" basis (Rohner 2005: 49), which combines an intuitive approach (expert judgements, based mostly on theoretical grounds, on the appropriateness of an item for inclusion in the questionnaire) and internal approach, which uses the internal structure of items to maximize their internal consistency (Goldberg, 1972, in Rohner, 2005). Numerous investigations of the reliability, convergent and discriminant validity of different versions of PARQ have proved their solid psychometric properties.

It should be noted that in the original 1975 evaluation study the reliability coefficients (α) of the scales for the Adult PARQ - Mother version ranged from 0.86 to 0.95, with a median reliability of 0.91, and the values for the Child PARQ - Mother version ranged from 0.72 to 0.90, with a median reliability of 0.82 (Rohner, 2005). The follow-up studies

[1] Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) is the new name of the former Parental Acceptance-Rejection Theory (PARTheory).

worldwide revealed similar, satisfactory levels of reliability, as meta-analysis, conducted by Khaleque and Rohner (2002), showed. Thus, the high level of reliability of the four scales has a broad empirical cross-cultural confirmation (Gomez & Rohner, 2011). The evidence for convergent validity of the two PARQ versions was obtained by comparing their scales with the scales of two external criterion measures, CRPBI and BPB (Rohner, 2005). The results showed that all four scales of the versions are significantly related, with moderate to high level of correlation, to their respective external validation measures. These findings are favorable signs of the construct validity of the scales. Of particular interest are the correlations between the four PARQ scales that should be treated as evidence of convergence between them. Statistically significant correlations were observed at $p < 0.001$, indicating a moderate to a strong relationship between the scales. But what is more interesting is that each PARQ scale in the two versions, with a few negligible exceptions, correlated higher with its external validation scale than with other scales within the respective version. As the author points out, PARQ scales should be expected to be "significantly intercorrelated", we could say - much more intercorrelated, as long as IPARTheory suggests that they refer to a single Warmth dimension of parenting.

Methodology

The aim of this study is to develop a Bulgarian adaptation of Early Childhood Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ), both Mother version and Father version, and to examine the psychometric properties of this adaptation. Of particular interest is the dimensionality of the factorial space of the Bulgarian adaptation as well as the reliability of its scales. The numerous evidence of the 4-factor structure in the earlier PARQ tools, their high reliability and validity, give us reasons to expect a replication of this structure in the Bulgarian adaptation. On the other hand, IPARTheory insists on the existence of a single bipolar Warmth dimension, which determines interpersonal relationships. This is the second possible model of the latent structure, underlying the questionnaire, which usually does not attract the attention of the researchers in this field. Therefore, we believe that it is also necessary to test the hypothesis for the unidimensionality of the factor space.

Early childhood PARQ (ECPARQ)

The questionnaire is designed to measure children's perceptions of their parent's behavior and its target population is the preschool children, between 4 and 7 years of age. As the last member of the PARQ family, developed within IPARTheory, the questionnaire not only pursues the same goals but also shares the same formal structure with the other tools. ECPARQ has two equivalent versions - to assess the parental behavior of the mother and the father. The number of items is reduced to 24, as is the size of short forms of the other PARQ instruments, and they are divided into the same 4 scales - Warmth/Affection (8 items), Hostility/Aggression (6 items), Indifference/Neglect (6 items), and Undifferentiated rejection (4 items).

Due to the early age of the subjects, one of the features of the questionnaire is that the researcher should read the items. Another feature is that the application of the usual 4-point rating scale to each item is accompanied by the researcher's use of two flash cards. The use of the cards help the child in answering and makes his/her participation more interesting and fun. Thus, the administration procedure for each item is divided into two steps. In the first step, the child has to answer whether the statement is true or not true for his/her mother/father, while the researcher shows the two flash cards. On one of them is the word "true" and on the other – "not true", and on the opposite sides of the cards these answers are represented symbolically by the signs "O" and "Ø". On the next step, depending on the child's first response, he/she should respond to whether the parent's behavior is observed "almost always" or "sometimes" (if "true") or "not very often" or "almost never" (if "not true").

In the adaptation of the questionnaire, two translators made independent translations of the two versions (Mother and Father) into Bulgarian. A team of specialists, including a bilingual psycholinguist, reviewed the translated versions. After the final agreement on the translations, the Bulgarian versions were composed. They were translated back into English. One of the authors of the measure (R. Rohner) did a comparison between the original questionnaire and the back-translated versions. Following his recommendations, some minor adjustments were made to the Bulgarian translations in order to obtain the final Bulgarian versions of the ECPARQ.

Participants

Participants in the study were 254 preschool children. The sample is gender-balanced - the boys are 121 (47.64% of all cases) and the girls - 133 (52.36%). The age of the children varies from 43 months (3.58 years) to 92 months (7.67 years), with a mean age of 59.28 months (4.94 years). The standard deviation of age in months is SD = 11.27 (SD = 0.94 of age in years respectively). The sample included children from 5 ethnic groups, the majority of which are of Bulgarian origin (204, 80.32% of all cases); 37 children are of Roma origin (14.57%), one child is of Turkish and one of Arab origin (0.39%). For 11 children the ethnicity was not registered.

Procedure

We conducted the research using a modified two-step procedure for administering the test (Koltcheva, 2016). The first step of the new procedure coincided with the original one, developed by Giotsa & Rohner (2012) and described by Giotsa & Kaminiotis (2014), which required the use of the first two flash cards shown in Figure 1.

The second step was modified in two aspects. (1) Instead of assessing the frequency of the respective parents' behavior, we asked the children to assess its intensity or strength (How much - more or less?); (2) parallel to the question, depending on the child's first step response, the experimenter showed him/her one of the two additional pair of flash cards shown in Figure 1.

Different experimenters collected the data, so detailed instructions with specific directions were developed. That way we intended to ensure the quality of the data, regardless of who the experimenter is.

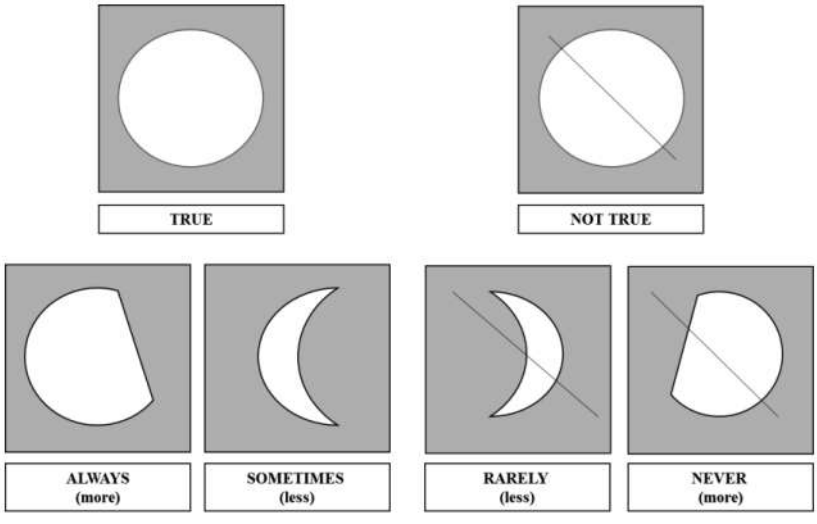


Figure 1. ECPARQ flash cards for the modified administration procedure

The changes of the original procedure we made were due to our experience in administering the test, which showed that it was difficult for some preschool children to understand the frequency verbal labels on the rating scale, especially for those at the lower age range (Koltcheva & Djalev, 2016; Koltcheva & Djalev, 2017). Further, there is sufficient evidence that children develop quantitative notions before school age (Mix et al, 2002). We also considered that additional visual-symbolic support would make it easier for children to understand verbal categories of the rating scale than just verbal support.

Results

Verification of the adequacy of two possible measurement models: Confirmatory factor analysis

The first step in analyzing data from the Bulgarian version of ECPARQ was to compare the two rival measurement models. i. e. one- and four-factor model, and to test the ability of each model to reproduce data collected from Bulgarian preschool children. The first model implies the presence of a single latent variable Warmth, which determines the children's responses to all questionnaire items. The second model implies the presence of four dimensions - Warmth/Affection, Hostility/Aggression, Indifference/Neglect, and Undifferentiated rejection, underlying the items in each of the four scales. We used Confirmatory Factor Analysis (CFA) to test the goodness-of-fit of both models. It is an appropriate and probably the most common means for evaluating the construct validity of the measures.

Adequacy of the two models was tested sequentially in both ECPARQ versions - for the mother and the father. The items were assigned to the factors in the four-factor model according to Giotsa and Kaminiotis (2014), the factors were set to be correlated (each with the rest), according to evidence from studies conducted by Rohner (2016), with uncorrelated residual variables. The two measurement models could be considered as nested as far as the four-factor model is and extension of the one-factor model.

For the evaluation of the model-data fit, a number of indices have been developed which have different properties. Following the recommendation of Hu and Bentler (1999) to use different types of goodness-of-fit measures, indices of three different groups were used in the study, according to the Tanaka's (1993) classification: three absolute fit indices - ML Chi-squared test, Standardized root mean square residual (SRMR) and Steiger-Lind RMSEA index; three comparative fit indices - Bentler-Bonett Non-normed fit index (NNFI), Bentler's Comparative fit index (CFI) and Schwarz's Bayesian Criterion (SBC), and two parsimonious fit indices - Akaike Information Criterion (AIC) and James-Mulaik-Brett Parsimonious goodness-of-fit index (PGFI). We applied as cut-off criteria those proposed by Hu and Bentler (1999). Below are presented the results of testing the adequacy of the two competitive models, obtained from the Mother version. The results for the Father version are almost identical.

To determine which of the two models of interest fits data better, three measures were applied first - AIC, SBC and PGFI. They were used as preliminary overall comparative measures as long as no cut-off values are proposed for them. The three fit statistics indicate which of the models is the most parsimonious and the smaller values of the first two suggest a good fitting. PGFI penalizes for model complexity and its values are usually lower than other goodness-of-fit indices, so higher values indicate a more parsimonious fit (fig. 2).

The values of the indices presented in the graph above are fully consistent. The results show that the less parsimonious - the four-factor model fits data better than the more parsimonious one-factor model. The values of the remaining goodness-of-fit indices, presented in Table 1, are of crucial importance for the evaluation of the adequacy of the two models.

The chi-square statistic is a classical measure of goodness-of-fit and it is significant in both models at p-level of 0.00. It implies that no one of the models is able to reproduce the respective population covariance matrix and on that basis, they should be rejected as inadequate.

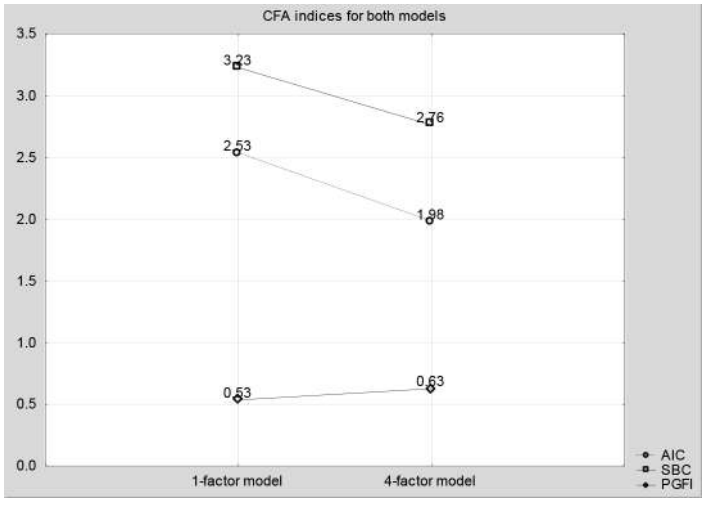


Figure 2. AIC, SBC and PGFI goodness-of-fit indices on data from Mother version

Table 1
Goodness-of-fit indices for Mother version

Model	ML Chi-Square		SRMR	RMSEA			NNFI	CFI
	value (df)	p		Lower 90% conf. bound	Point estimate	Upper 90% conf. bound		
One-factor	513.95 (252)	0.00	0.09	0.07	0.08	0.09	0.70	0.73
Four-factor	368.78 (246)	0.00	0.07	0.03	0.04	0.05	0.86	0.87

SRMR is an absolute fit index. Its values lower than 0.08 are considered acceptable and below 0.05 are considered good. The first model (0.09) has neither an acceptable nor a good fit, whereas the second model (0.07) seems to be acceptable.

The Steiger-Lind RMSEA index is a non-centrality based fit statistic, which evaluates how well the model fits the population covariance matrix. It is sensitive to the number of estimated parameters in the model and favors ones that are more parsimonious. Since Steiger recommended values below 0.05 as indicating very good fit and Hu and Bentler suggested values below 0.06 as a good fit, the one-factor model (0.08) should be considered inappropriate and the fit of the four-factor model (0.04) seems to be completely satisfactory.

The last two indices (NNFI and CFI) are based on the independence model, which assumes that all latent variables are uncorrelated, and compare the sample covariance matrix with this reference model. It seems that both models of interest failed to meet the cut-off criterion values, which should be above 0.95 for a good fit. They are also below the value of 0.90, which is assumed to indicate a poor fit.

It is obvious that one-factor model not only fits the data less but also appears to be quite inadequate because none of the goodness-of-fit indices falls within the acceptability zone. The adequacy of the four-factor model is statistically superior when compared to the one-factor model but also gives rise to uncertainty. It ensues from the inconsistency between the various measures of fit, only one of which (RMSEA) gives strong evidence in

its favor. The SRMR value is marginally acceptable, while the other three (Chi-square, NNFI, and CFI) give reasons for its decisive rejection. Therefore, we can conclude that the latent structure from which this dataset is derived is not unidimensional and that there is no solid evidence of the underlying four-factor structure.

Looking for an adequate latent structure: Exploratory factor analysis

The next phase of the study was to build a psychometric model, which can be derived from the data set itself. Two consecutive and separate principal factor analyses on the data for both the Mother and the Father versions of ECPARQ were done. As a method of factorization, principal axis factoring was applied, which is considered particularly suitable for the development of psychological scales (Kubinger, 2003).

Factor structure of the Mother version

In the initial unrotated solution, 21 factors were extracted that cumulatively account for 52.43% of the total variance of the items, which is common for this kind of factor analysis. The first two factors stand out. They have eigenvalues of 4.39 and 2.19 respectively, and they account for 18.30% and 9.13% of the total dispersion. These two major factors have a significantly higher explanatory power than the third (0.78, 3.24%), and the other factors.

As a method for determining the optimal number of factors, Cattell's scree test (Cattell, 1966) was used, combined with parallel analysis, developed by Horn (1965). The commonly used Kaiser's greater-than-one criterion is not applicable to this type of analysis, and the Horn's method is considered by many researchers as the best empirical method for factor retention (see Zwick and Velicer, 1986; Hayton, Allen and Scarpello, 2004). Parallel analysis was performed using a macro, developed by O'Connor (2000) for the SPSS statistical package. To obtain the simulated eigenvalues by Horn's method, 1000 random data sets were generated, and 95th percentile of the distribution of the simulated eigenvalues was chosen as a threshold value for each successive factor.

Cattell's graphical test, as well as the Horn's numerical test results presented jointly in Figure 3, do not give rise to hesitation in their interpretation, especially since both tests lead to the same solution (fig. 3).

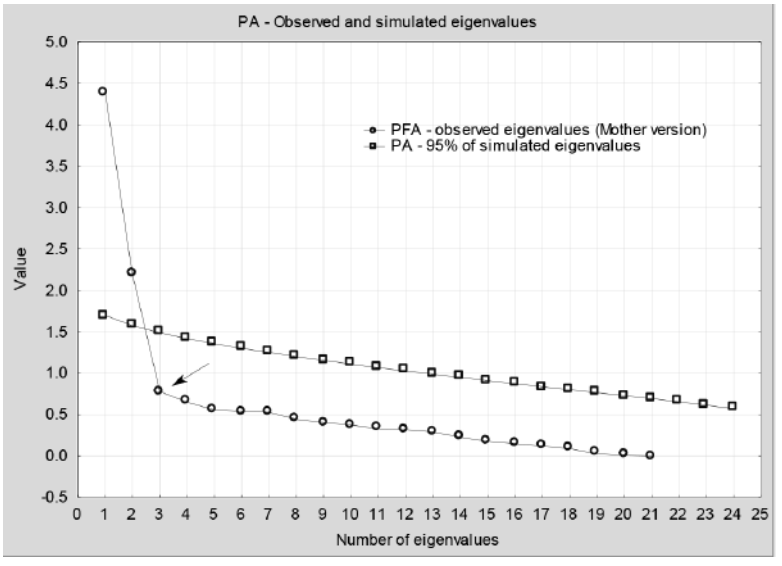


Figure 3. Observed and simulated eigenvalues, Mother version

As is known, Cattell recommends that in the final model should be retained as many factors, as they are to the left of the point where the smooth decrease of eigenvalues appears to level off to the right of the plot. In Figure 3, this point is at the third factor's eigenvalue, therefore a two-factor model is adequate for the data. Horn's numerical test suggests that in the model should be retained those factors whose observed eigenvalues exceed their respective simulated eigenvalues, selected for threshold. Figure 3 allows even visually to determine that the line of the simulated eigenvalues crosses that of the actual eigenvalues between the second and the third factor. Therefore, the optimal number of factors to remain in the model, according to the test results, is two.

The next important question concerns the type of rotation of factors in the two-dimensional space to achieve a simple factor structure (Thurstone, 1935; Kim and Mueller, 1978), which can be defined as the ultimate goal of factor analysis. First, the assumption that the factors are oblique was tested – a circumstance, empirically observed by Rohner and his colleagues in the analysis of other psychological tools from the PARQ family (see Rohner, 2005; Gomez & Rohner, 2011). The non-orthogonal rotation was made within the Principal axis factoring, using the direct oblimin method with Kaiser normalization at delta = 0.00, which leads to the solutions that are most oblique (Harman, 1976). The correlation between the two factors was r = -0.16, which indicates the existence of a very weak, negative correlation between the two factors. Harman also suggests that, apart from delta = 0.00, negative values of the delta parameter could also be used for practical purposes.

Table 2
Rotated factor matrix, the Mother version

Item	Factor 1	Factor 2
Mother 14	**0.671**	0.043
Mother 10	**0.624**	0.025
Mother 21	**0.624**	-0.068
Mother 06	**0.579**	-0.043
Mother 18	**0.578**	0.059
Mother 04	**0.561**	-0.114
Mother 16	**0.546**	0.072
Mother 15	**0.526**	0.033
Mother 11	**0.483**	-0.134
Mother 05	**0.469**	-0.079
Mother 23	**0.445**	-0.043
Mother 08	**0.357**	-0.312
Mother 20	**0.348**	-0.061
Mother 02	**0.319**	-0.247
Mother 07	**0.288**	-0.114
Mother 24	-0.101	**0.550**
Mother 17	0.107	**0.515**
Mother 01	-0.233	**0.494**
Mother 13	-0.091	**0.474**
Mother 19	-0.053	**0.457**
Mother 12	-0.003	**0.447**
Mother 22	-0.104	**0.411**
Mother 03	0.112	**0.345**
Mother 09	-0.014	**0.345**
Expl. Var	3.984	2.084
Prp. Total	0.166	0.087

Several iterations with negative delta values, even slightly below 0.00, led to negligible correlation coefficients. For example, when delta was set to -5.00, the correlation between the two factors reached -0.09. As is known, in the direct oblimin procedure, an orthogonal rotation of the factors is first performed, and then by further iterations, the appropriate angle of their non-orthogonality is sought. Since there is no single "correct" delta value, we can conclude, based on the correlations obtained, that iterative procedures with delta ≤ 0.00 have not substantially moved away from the oblique model from its orthogonal prototype. That is why we adopted as a final model of data from the Mother version of ECPARQ the two-factor model with orthogonal factors.

The orthogonal rotation of the factors was performed by the varimax normalized method. The ratio between total variances, which the rotated factors explain, was slightly changed - 16.60% and 8.68%, respectively. The resulting factor matrix is presented in the following Table 2. The items in each factor are arranged in descending order of their factor loadings.

This factor matrix is not perfect in terms of the goal of achieving a simple factor structure. However, there are two things to note: (1) the contrast factor loadings of most of the items on the two factors, which allow for the almost unambiguous determination of how the items should be assigned to the questionnaire scales, and (2) the relatively high loadings of the particular items on one of the factors. As exceptions for items with more pronounced cross-loadings, in which the difference between primary and secondary loading is 0.20 or smaller, item 2 can be specified, where the difference between the absolute values of primary and secondary loading is 0.07, and item 7, where the difference is 0.17. Of particular interest is item 8 "Seems to dislike me", which has a positive loading on factor 1 (0.357) and an almost equal negative loading on factor 2 (-0.312), with a minimum difference between the two absolute values of 0.05.

The initial configurations of the factors were determined on the basis of two criteria that are well known: the factor loadings of the items in the factor matrix and the semantic similarity between the items. Based on these criteria, 15 items were assigned to the first factor: 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 21, and 23 and the remaining 9 items – to the second factor: 1, 3, 9, 12, 13, 17, 19, 22, and 24. All items, assigned to a given factor, have positive factor loadings on this factor, while the other items have predominantly negative loadings or those with a positive but very low value. Only item 7 has a loading on the factor, to which it is assigned, lower than 0.30, which is considered by some researchers as the lower acceptability threshold (Riekert & Eakin, 2008).

All items, related to the first factor, belong to the last three original scales that constitute Early Childhood PARQ: Hostility/Aggression, Indifference/Neglect, and Undifferentiated rejection. These scales are connected with one side of the bipolar "Warmth" dimension in the theoretical model and manifest the parental rejection behavior of the child. Therefore, this factor can be interpreted as "Rejection". Items, referring to the second factor, constitute the first original scale of the questionnaire - Warmth/Affection. It is connected with the opposite side of the theoretical dimension and is an expression of the positive parental behavior towards the child. Therefore, this factor could be interpreted as "Acceptance".

Visual evidence of the two-dimensional nature of the space gives the next graph of the factor loadings of the items, according to Table 2.

There are two clusters on the graph, formed by the items of the first and the second factor respectively. The clusters are fully separated and well-differentiated along the two orthogonal axes of the space. The graph illustrates the clear factor structure of the questionnaire and is evidence for the high convergent and discriminant validity of the results. The items have high loadings on the respective factors, with a few large cross-loads between factors. Additional evidence of discriminant validity of the results is the extremely low correlation between the factor scores of the subjects on both factors ($r = -0.04$).

How do the children assess the behavior of their parents? The following graph shows the two-dimensional space of the subjects' factor scores.

Since the children do not assess themselves, but their mothers, the graph can be seen as a representation of maternal parenting. As far as every child has evaluated its mother on the basis of two independent criteria, the points, representing the particular mothers, are scattered around the space. The mothers are therefore not viewed just as "rejecting" or "accepting". Conversely, each mother is at the same time "rejecting" and "receiving". It should be noted that most of the points are located in the second quadrant, that is, in general, mothers are evaluated as less rejecting and more accepting.

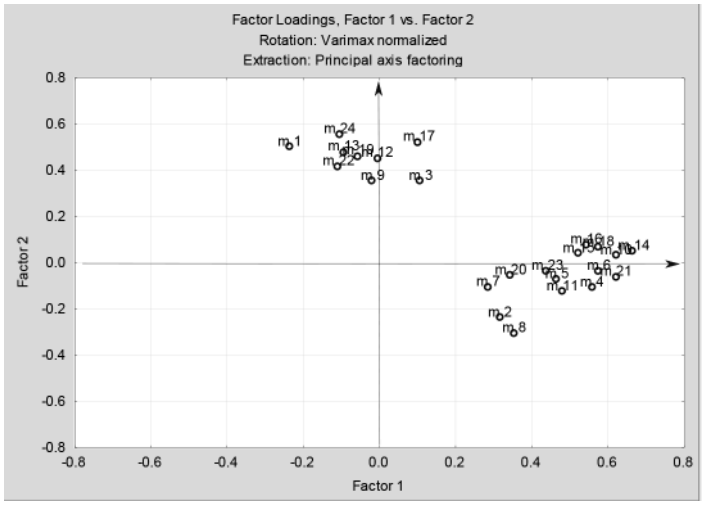


Figure 4. Two-dimensional space of the items, Mother version

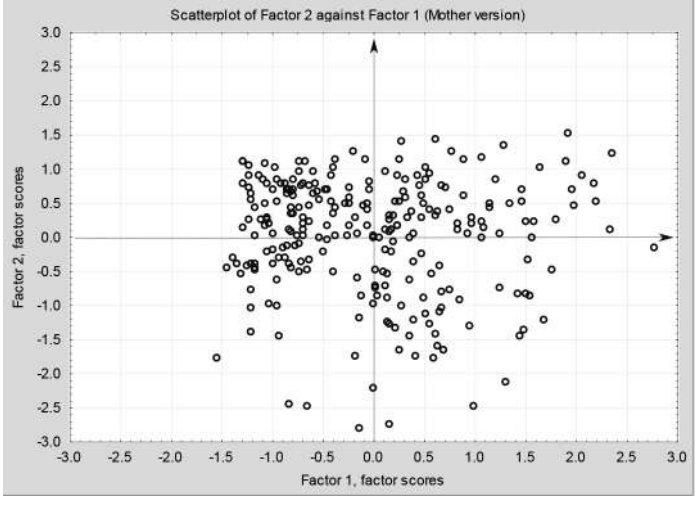


Figure 5. Two-dimensional scatterplot of the subjects according to their factor scores, Mother version

Factor structure of the Father version

The analysis of preschool children data obtained through the Father version of ECPARQ, was carried out using the same methodology, applied to the data from the Mother version. This analysis has produced almost identical results, so here we will only present the important ones, focusing on the more considerable similarities and differences.

In the initial un rotated factor solution, the same number of factors (21) were extracted as in the Mother version. Cumulatively, they account for a slightly higher part (58.51%) of the total variance of the items. Again, the first two major factors stand out, which have higher eigenvalues than those of the Mother version, (4.66 and 2.62 respectively) and also explain larger parts of the total variance (19.40% and 10.91%). The results of the Cattell's scree test, combined with parallel analysis, gave strong and valid reasons for acceptance of a two-factor model that was also accepted for the Mother version.

The verification of orthogonality of the factors at delta = 0.00 showed that the correlation between the two factors in the Father version was r = -0.20, which is slightly higher than that of the Mother version. Similarly, at delta = -5.00 the correlation fell to r = -0.12. Therefore, in the Father version, the same weak, negative correlation between the two factors was observed and for that reason, we have accepted the two-factor model with orthogonal factors as an explanatory framework of ECPARQ data for the father.

The orthogonal rotation of factors performed by the varimax normalized method resulted in a slight change in the ratio of total variances, which explain the rotated factors - 17.18% and 10.61% respectively, both of which are higher than those of the Mother version.

The factor matrix of the rotated solution of the Father version reproduced almost verbatim that of the Mother version. The items are split up into the same two clusters, which could be identified as perceiving rejection (first factor) and acceptance (second factor) by the father.

However, there are some peculiarities of these results. There is a tendency for the loadings of items on the two factors to be more contrasting, and the primary loadings of the items to be slightly higher than for the Mother version. Only two items have absolute cross-loading differences less than 0.20. These were item 2 "Pays no attention to me", with a difference in factor loadings on both factors 0.07 and item 8 "Seems to dislike me", with a difference of 0.08. These items, while maintain-

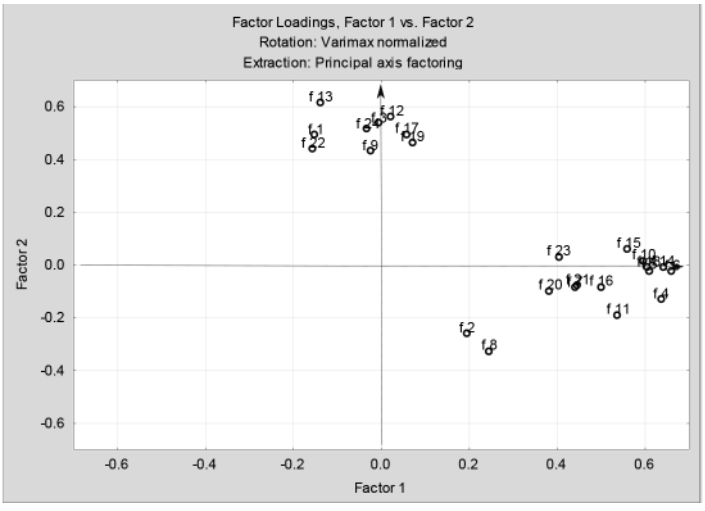


Figure 6. Two-dimensional space of the items, Father version

ing the direction of their correlation with each factor as in the Mother version, changed here the absolute values of their factor loadings, which become larger on the second factor, to which they do not belong in their meaning. The factor loadings of item 2 were 0.197 on the first factor and -0.265 on the second, and of item 8 were respectively 0.248 and -0.331.

The initial configurations of factors in the Father version were determined on the basis of the criteria, mentioned above, so each of the factors was assigned the same items, that formed their matched counterparts in the Mother version. In such a way, 15 items were assigned to the first factor: 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 21, and 23, and the rest 9 – to the second factor: 1, 3, 9, 12, 13, 17, 19, 22, and 24. All items related to a particular factor had positive loadings on it, and the other items had predominantly negative loadings or positive, but very low ones. Items 2 and 8 had loadings on the first factor, less than 0.30.

On the basis of these findings, we can conclude that data from the Father version has the same clear factor structure, with high convergence and discriminative validity of the results. Another evidence of the discriminant validity of the results is the low correlation between the factor scores (r = -0.04), which is at the same level as in the Mother version.

Reliability of the test results of the two versions of the questionnaire

In analyzing the reliability of the results of the two versions of the questionnaire, we were guided by two main motives. One of them was to keep the same size of the questionnaire in order to allow further comparisons, including cross-cultural studies of its psychometric qualities. Since Early Childhood PARQ is relatively new and one of the last in a series of tools, developed within IPARTheory, it would be very useful to explore its functioning, including at the item level. The second incentive was to achieve the possible maximum levels of reliability, using the already limited resource of items that compose the questionnaire.

The reliability of the two ECPARQ versions was evaluated by analyses of the internal consistency of the items. In these analyses were also included the items with higher cross-loadings (items 2, 7 and 8 in the Mother version and 2 and 8 in the Father version). The reliability and some other scale statistics of both versions, assessed on the basis of the initial configurations of factors, are presented in the Table 3.

The reliability measures for the "Rejection" scale for both versions of the questionnaire could be considered as good, and for the "Acceptance" scale - as acceptable. Indeed, all values of Cronbach's alpha coefficient are equal to or higher than the threshold of 0.70, recommended by Nunnally (1978) for psychometric research. The average correlations between the items also fall within the range of 0.20 -0.40, referred to as optimal in the literature (Briggs & Cheek, 1986). Since the scales are unidimensional, these results could be seen as evidence of their high reliability.

The lower values of Cronbach's alpha on the "Acceptance" scale are no doubt due to the smaller number of the items in it. It is

Table 3
Scale statistics of the Mother and Father version

Scale	Statistics	Mother version	Father version
1. Rejection (Mother / Father)	Number of items	15	15
	Cronbach's alpha	0.83	0.84
	Average inter-item correlation	0.25	0.26
2. Acceptance (Mother / Father)	Number of items	9	9
	Cronbach's alpha	0.70	0.75
	Average inter-item correlation	0.20	0.25

enough to compare the average inter-item correlation in the Father version on this scale (0.25) with the same statistics on the two "Rejection" scales (0.25 and 0.26). For the lower, boundary reliability of the "Acceptance" scale in the Mother version (0.70) is responsible also for the lower average inter-item correlation in it (0.20). It would be interesting to note that all items on this scale are characterized by approximately the same Item-total correlations and have a corresponding contribution to achieving this level of reliability.

There are some "problematic" items, identified in factor analyses. In the Mother version, the items 2, 7 and 8 have higher cross-loadings, and item 7 has a factor loading less than 0.30. In the Father version, the items with higher cross-loadings are 2 and 8, and the same items have factor loadings lower than 0.30.

In both versions of the questionnaire, the corresponding items were assigned to the first factor "Rejection" both for the Mother and the Father versions and are characterized by relatively lower item-total correlations compared to other items. In spite of their weaker psychometric characteristics, these items practically do not affect the level of Cronbach's alpha and do not reduce the reliability of this scale in both versions of the questionnaire.

Therefore, we believe that the initial scale structure of the two versions of the questionnaire, determined by factor analyses, can be preserved as their final structure. Thus, the composition of the two scales in the Mather and Father versions of the questionnaire is as follows: Scale 1 "Rejection", Mother version and Father version includes 15 items - 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 21, and 23, and Scale 2 "Acceptance", Mother version and Father version includes 9 items - 1, 3, 9, 12, 13, 17, 19, 22, and 24.

Discussion

The main research question we posed was related to the scale structure of the Bulgarian adaptation of Early Childhood PARQ. Two possible measurement models were hypothesized. The first one was a one-dimensional model, on which the IPARTheory is based. It claims that perceived parental behavior is determined by a bipolar dimension called "Warmth", on which the entire spectrum from full acceptance to complete rejection of the child by the parent spreads out. The second was a four-factor model, based mainly on empirical evidence, which serves as the basis of the scale structures of all the PARQ questionnaires, including ECPARQ.

Both models were tested for model-data fit using the confirmatory factor analysis. The results obtained indicated that the one-dimensional model did not satisfy any of the applied fit indices and was therefore rejected. The four-dimensional model, although more adequate to data, cannot be assessed unequivocally and is also not uncontested. There was an inconsistency between the fit indices, most of which questioned its adequacy and that give reasons for its rejection.

Thus, the study of the ECPARQ factor structure went to a second phase, where an exploratory factor analysis was applied. The results suggested that preschool children assess the behavior of their parents based on identical two-dimensional, orthogonal latent structures. The first, stronger factor in each of them is manifested by the items of the three original scales, expressing parental rejection, and the second factor - by the items from the Warmth/Affection scale. Because of the pronounced parallelism in the factor structures of the versions for the mother and the father, both in terms of the number of dimensions and the assignment of the items to them, it can be assumed that the Bulgarian preschool children perceive and evaluate the parenting behavior of both parents, using an uniform set of two independent factors. This gives us reason to make a common interpretation of the factors we labelled "Parental acceptance" and "Parental rejection".

An important aspect of the study was the use of a modified procedure in which children received additional visual-symbolic support, as well as the replacement of assessment of the frequency of parental behaviors with assessments of their intensity or strength. The main function of the procedure was to pro-

vide a proper understanding of the meaning of the rating scale categories (point labels). From a psychological point of view, there is sufficient evidence that children develop quantitative concepts and abilities, such as recognition of equivalence and recognition of ordinal relations, before school age (Mix et al, 2002). From the psychometric point of view, this change aims to ensure equality of the intervals between the categories in the psychological space of the subjects or between category boundaries in the same space. This would allow the 4-point scale to be treated as an interval, not as a rank-order scale. In our previous study with ECPARQ, we compared the results obtained from two groups of children (Koltcheva & Djalev, 2018). One group of 569 children responded to the questions according to the original procedure, and the other group of 755 responded according to the modified one. We considered the application of a 4-point rating scale as the application of successive categories/ intervals, which allows the estimation of the scale values and category boundaries. The results showed that the use of the modified procedure leads to the formation of a psychological space in which the differences between the category boundaries are much smaller than in the space formed by the original procedure. Therefore, the modified procedure is more effective than the original one, because it ensures the obtaining of rating scales closer to the theoretical interval scale.

The emergence of the third, alternative data model of the Bulgarian adaptation of ECPARQ, that does not conform to the scale structure of the original questionnaire, raises two important questions - about its uniqueness, and more generally, about the evaluation model of parental acceptance-rejection behavior. The main characteristics of the subjects in the study are two - their preschool age and Bulgarian socio-cultural background. Can these factors be key elements of the two-factor structure explanatory framework?

First, let us consider some results from other similar research. Giotsa (2013) in her pilot study, conducted with 102 first-grade children, examined the psychometric features of the Greek Mother and Father versions of the ECPARQ. Employing exploratory factor analysis, she also found a two-factor structure of the questionnaire and identified exactly the same dimensions as in this study. First of them, which defines the Warmth/Affection scale, was interpreted as "Acceptance". The items from the other three subscales loaded on the second factor, named "Rejection". In a follow-up study, Giotsa and Kaminiotis (2014) obtained new results for the psychometric properties of the same questionnaire on a balanced sample of 108 preschool and first-grade school children aged 4 to 7 years. To investigate the latent structure of the questionnaire, the authors applied the same methodology, complementing it with a combination of Cattell's scree plot and Horn's parallel analysis to determine the number of factors to retain. The results show that the most appropriate solution is a 3-factor model for both versions of the questionnaire. Of particular interest is the assignment of the items of the original four scales to the three extracted factors. The second factor, with a few exceptions, includes items from the Warmth/Affection subscale and its interpretation is well-grounded. However, the interpretation of the first and third factors is problematic – they divide almost equally the items from the other three scales, manifesting rejection, with a numerical predominance of the items in the first factor. Thus, the authors conceptualize parental acceptance-rejection in the following 3-dimensional space: Warmth/Affection, Hostility/Undifferentiated rejection, and Indifference/Neglect. They explain these results with a significantly lower age of the subjects than those in the other tools from the PARQ family. Age, according to them, has an effect on children's understanding of the items or, more precisely, their ability to distinguish between the meanings of some items.

Even in the broader context of research on IPARTheory's parental acceptance-rejection behavior, the results of this study find confirmation. In a study of the Adult version of the PARQ, designed to measure adults' retrospective remembrances of experienced parental

acceptance or rejection in childhood, Gomez and Rohner noted that a number of analyses of the Adult PARQ yielded "the same two interpretable factors, namely, an acceptance and a rejection factor" (Gomez & Rohner 2011: 269). In this study, conducted with 314 Australian adults and 509 adults in the United States, the authors did not found enough support for the two-factor model. But in the initial study of the psychometric properties of the Mother version of the Adult PARQ, Rohner and Cournoyer (1975, in Gomez & Rohner, 2011) derived two-factor structure in which items from the Warmth/Affection scale loaded on the first factor, while the items from the other three scales - on the second factor, both groups with high factor loadings. In agreement with their theoretical expectations, the authors found a moderately high correlation between the two factors at r = 0.55. The subsequent studies conducted in different cultures provide additional evidence for the two-factor structure of the Adult PARQ - Comunian & Gielen (2001) for Mother version on an Italian sample, Varan (2003) for both versions in Turkey, with a poor correlation between the two factors. Gomez & Rohner (2011) indicate many other studies conducted in different national populations of adults that lead to the same factor structure.

Although limited in scope, this literature review showed that the two-factor structure of the versions of the Bulgarian adaptation of the ECPARQ is no exception. It occurs both in preschool children and in adults, therefore age is not a determining factor. It occurs in the Bulgarian and other national populations, so the socio-cultural environment is also not a determining factor. It should be noted that the two-factor structure is not a universal model for the PARQ questionnaires. In most of the studies a four-factor structure was observed, on which the theoretical scale structure of the questionnaires of this family is based. However, the outcome of this study, as well as the similar results of other studies, raise the important question of the conceptual model of interpersonal acceptance-rejection relations, which can be the subject of a subsequent meta-analysis.

Литература

1. **Колчева, Н., Джалев, Л.** (2017). Българска стандартизация на въпросник за оценка на родителско приемане – отхвърляне в ранна детска възраст (ECPARQ). Българско списание по психология, т. 1, № 1–4, 136–159.
2. **Колчева, Н., Станкова, М. (**2018а, Октомври). Възприета родителска нагласа и риск от интернализирани поведенчески проблеми при деца в ранна предучилищна възраст. *National Conference on Child Neurology, Psychiatry and Development with International participation*. София.
3. **Колчева, Н. (2016, Септември). Българска адаптазция на въпросник за оценка на родителско приемане-отхвърляне при деца в предучилищна възраст.** *National Conference „Early Childhood Development: Science and Practice"*. София.
4. **Колчева, Н., Станкова, М. (**2016, Октомври). Родителско приемане-отхвърляне и интернализирани и екстернализирани проблеми при деца в предучилищна възраст. *National Conference on Child Neurology, Psychiatry and Development with International participation*. София.
5. **Колчева, Н. (2017, Юни).** Преживяване на родителско отхвърляне в детството и ириск от депресия в зряла възраст. *International Scientific Conference "Challenges and Perspectives in Contemporary Psychology"*. София.
6. **Briggs, S. R. & J. M. Cheek** (1986). The role of factor-analysis in the development and evaluation of personality-scales. *Journal of Personality*, v. 54, No. 1, 106-148.
7. **Cattell, R. B.** (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, v. 1, No. 2, 245-276.
8. **Comunian, A. L. & U. P. Gielen** (2001). An Italian study of parental acceptance-rejection. In R. Roth & S. Neil (Eds.), *A matter of life: Psychological theory, research, and practice* (pp. 166-175). Lengerich, Germany, Pabst Science Publishers.
9. **Giotsa, A.** (2013). *Early childhood parental acceptance-rejection questionnaire: a pilot study in Greece* (unpublished).
10. **Giotsa, A. & O. Kaminiotis** (2014). Early childhood parental acceptance-rejection questionnaire (ECARQ) – short form. Psychometric properties of the Greek version. In A. Giotsa (ed.) *Psychological and educational approaches in times of crisis - Exploring new data*. Untested

Ideas Research Center. New York, Niagara Falls. ISBN 978-1-62520-027-3.
11. **Giotsa, A. & R. Rohner** (2012). *Early childhood parental acceptance-rejection questionnaire* (unpublished).
12. **Goldberg, L. R.** (1972). Parameters of personality inventory construction and utilization: A comparison of prediction strategies and tactics. *Multivariate Behavioral Research Monograph*, No. 72-2
13. **Gomez, R. & R. P. Rohner,** (2011). Tests of factor structure and measurement invariance in the United States and Australia using the Adult version of the Parental acceptance-rejection questionnaire. *Cross-Cultural Research*, v. 45, No. 3, 267-285.
14. **Harman, H. H.** (1976). *Modern factor analysis* (3rd ed.). Chicago, The University of Chicago Press.
15. **Hayton, J. C, Allen, D. G. & V. Scarpello,** (2004). Factor retention decisions in Exploratory factor analysis: a Tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, v. 7, No. 2, 191-205.
16. **Horn, J. L.** (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, v. 30, No. 2, 179-185.
17. **Hu, L. T. & P. M. Bentler** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, v. 6, No. 1, 1-55.
18. **Khaleque, A. & R. P. Rohner** (2002). Reliability of measures assessing the pancultural association between perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 33, No. 1, 87-99.
19. **Kim, J. O. & C. W. Mueller** (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Newbury park, Ca., Sage Publications, Inc.
20. **Koltcheva, N. & L. Djalev** (2016). Scale Structure and Reliability of Bulgarian Version of Early Childhood Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ). In *Abstracts. Papers, in absentia presentations and posters*. 6th International congress on interpersonal acceptance and rejection. Madrid, Spain.
21. **Koltcheva, N. & L. Djalev** (2018, May). Effectiveness of two administrative procedures: A comparative methodological study with Early Childhood Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ). In V. P. Senese (chair), *Methodological issues*. Symposium conducted at the7th International congress on interpersonal acceptance and rejection, organized by the International society for Interpersonal acceptance and rejection. Athens, Greece.
22. **Koltcheva, N. & L. Djalev** (2019, July). Does Perceived Maternal and/or Paternal Rejection in Childhood have Long-term Consequences in Adulthood? *EFPA 16th European Congress of Psychology*. Moscow, Russia.
23. **Koltcheva, N. & M. Stankova** (2019, July). Parental Acceptance-Rejection and Externalized Behaviour Problems in Elementary School Children. *EFPA 16th European Congress of Psychology*, Moscow, Russia.
24. **Koltcheva, N. & M. Stankova,** (2018b, May). Parental Acceptance-Rejection and Externalized Behaviour Problems in Pre-school Children. In A. Giotsa, R. Rohner (eds.), *7th International congress on interpersonal acceptance & rejection, Program – abstracts* (p. 71). Athens, Greece.
25. **Kubinger, K.** (2003). On artificial results due to using factor analysis for dichotomous variables. *Psychology Science*, v. 45, No. 1, 106-110.
26. **Mix, K. S, Huttenlocher, J. & S. C. Levine** (2002). *Quantitative development in infancy and early childhood*. Oxford, Oxford university press.
27. **Nunnally, J. C.** (1978). *Psychometric theory*. New York, McGraw-Hill.
28. **O'Connor, B. P.** (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*. v. 32, No. 3, 396-402.
29. **Riekert, K. A. & M. Eakin** (2008). Factor analysis: A primer for asthma researchers. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, v. 121, No. 5, 1181-1183.
30. **Rohner, R. P.** (2005). Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ): Test manual. In R. P. Rohner and A. Khaleque (Eds.) *Handbook for the study of parental acceptance and rejection (4th ed.),* 43-106. Storrs, CT, Rohner Research Publications.
31. **Rohner, R. P. & D. E. Cournoyer** (1975). *Measurement of the antecedents and consequences of parental acceptance and rejection: Reliability of two research questionnaires*. Unpublished manuscript, University of Connecticut at Storrs.
32. **Rohner, R. P. & D. E. Cournoyer** (1994). Universals in youths' perceptions of parental acceptance and rejection: Evidence from factor analyses within eight sociocultural groups worldwide. *Cross-Cultural Research*, v. 28, No. 4, 371-383.

33. **Rohner, R. P. & P. A. Britner** (2002). Worldwide Mental Health Correlates of Parental Acceptance-Rejection: Review of Cross-Cultural and Intracultural Evidence. *Cross-Cultural Research*, v. 36, No. 1, 16–47. doi:10.1177/106939710203600102
34. **Rohner, R. & A. Khaleque (Eds.)** (2005). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection (4th ed.)*. Storrs, CT, Rohner Research Publications.
35. **Senese, V. P., Bacchini, D., Miranda, M. C., Aurino, C., Somma, F., Amato, G. & R. P. Rohner** (2016). The Adult parental acceptance-rejection questionnaire: A cross-cultural comparison of Italian and American short forms. *Parenting. Science and Practice*, v. 16, No. 4, 219-236.
36. **Tanaka, J. S.** (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K. A. Bollen, & J. S. Long (eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA, Sage.
37. **Thurstone, L. L.** (1935). *The vectors of mind: Multiple-factor analysis for the isolation of primary traits*. Chicago, University of Chicago Press.
38. **Varan, A. H.** (2003*). Factor analyses of the Adult PARQ/Control and the Adult IPAR/CQ*. Unpublished raw data.
39. **Zwick, W. R. & Velicer, W. F.** (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, v. 99, No. 32, 432-442.

References

1. **Koltcheva, N. & L. Djalev,** (2017). Balgarska standartizatsia na vaprosnik za otsenka na roditelsko priemane-othvrlyane v ranna detska vzrast (ECPARQ). [Bulgarian Standardization of Early Childhood Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ). *Bulgarian Journal of Psychology*, v. 1, No. 1-4, 136-159.] (in Bulgarian).
2. **Koltcheva, N., M. Stankova** (2018a, October). Vazprieta roditelska naglasa i risk ot internalizirani povedenchesski problemi pri detsa v ranna preduchilischtna vazrast. [Perceived Parental Attitude and Risk of Internalized Behavioral Problems in Preschool Children. *National Conference on Child Neurology, Psychiatry and Development with International participation*. Sofia, Bulgaria] (in Bulgarian).
3. **Kolcheva, N.** (2016, September). Balgarska adaptatsia na vaprosnik za otsenka na roditelsko priemane-othvrlyane pri detsa v preduchilischtna vazrast. [Bulgarian Adaptation of a Questionnaire for Assessing Parental Acceptance-Rejection in Preschool Children. *National Conference „Early Childhood Development: Science and Practice"*. Sofia, Bulgaria] (in Bulgarian).
4. **Koltcheva, N., M. Stankova** (2016, October). Roditelsko priemane-othvarlyane i internalizirani i eksternalizirani problemi pri detsa v preduchilischtna vazrast. [Parental Acceptance-Rejection and Internalized and Externalized Problems in Preschool Children. *National Conference on Child Neurology, Psychiatry and Development with International participation*. Sofia, Bulgaria] (in Bulgarian).
5. **Koltcheva, N.** (2017, June). Prezhivyavane na roditelsko othvrlyane v detstvoto i risk ot depresiya v zryala vazrast. [Experiencing Parental Rejection in Childhood and Risk of Depression in Adulthood. *International Scientific Conference "Challenges and Perspectives in Contemporary Psychology"*. Sofia, Bulgaria] (in Bulgarian).
6. **Briggs, S. R. & J. M. Cheek** (1986). The role of factor-analysis in the development and evaluation of personality-scales. *Journal of Personality*, v. 54, No. 1, 106-148.
7. **Cattell, R. B.** (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, v. 1, No. 2, 245-276.
8. **Comunian, A. L. & U. P. Gielen,** (2001). An Italian study of parental acceptance-rejection. In R. Roth & S. Neil (Eds.), *A matter of life: Psychological theory, research, and practice* (pp. 166-175). Lengerich, Germany, Pabst Science Publishers.
9. **Giotsa, A.** (2013). *Early childhood parental acceptance-rejection questionnaire: a pilot study in Greece* (unpublished).
10. **Giotsa, A. & O. Kaminiotis** (2014). Early childhood parental acceptance-rejection questionnaire (ECARQ) – short form. Psychometric properties of the Greek version. In A. Giotsa (ed.) *Psychological and educational approaches in times of crisis - Exploring new data*. Untested Ideas Research Center. New York, Niagara Falls. ISBN 978-1-62520-027-3.
11. **Giotsa, A. & R. Rohner** (2012). *Early childhood parental acceptance-rejection questionnaire* (unpublished).
12. **Goldberg, L. R.** (1972). Parameters of personality inventory construction and utilization: A comparison of prediction strategies and tactics. *Multivariate Behavioral Research Monograph*, No. 72-2

13. **Gomez, R. & R. P. Rohner,** (2011). Tests of factor structure and measurement invariance in the United States and Australia using the Adult version of the Parental acceptance-rejection questionnaire. *Cross-Cultural Research*, v. 45, No. 3, 267–285.
14. **Harman, H. H.** (1976). *Modern factor analysis* (3rd ed.). Chicago, The University of Chicago Press.
15. **Hayton, J. C, Allen, D. G. & V. Scarpello,** (2004). Factor retention decisions in Exploratory factor analysis: a Tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, v. 7, No. 2, 191-205.
16. **Horn, J. L.** (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, v. 30, No. 2, 179-185.
17. **Hu, L. T. & P. M. Bentler** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, v. 6, No. 1, 1-55.
18. **Khaleque, A. & R. P. Rohner** (2002). Reliability of measures assessing the pancultural association between perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 33, No. 1, 87-99.
19. **Kim, J. O. & C. W. Mueller** (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Newbury park, Ca., Sage Publications, Inc.
20. **Koltcheva, N. & L. Djalev** (2016). Scale Structure and Reliability of Bulgarian Version of Early Childhood Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ). In *Abstracts. Papers, in absentia presentations and posters*. 6th International congress on interpersonal acceptance and rejection. Madrid, Spain.
21. **Koltcheva, N. & L. Djalev** (2018, May). Effectiveness of two administrative procedures: A comparative methodological study with Early Childhood Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (ECPARQ). In V. P. Senese (chair), *Methodological issues*. Symposium conducted at the7th International congress on interpersonal acceptance and rejection, organized by the International society for Interpersonal acceptance and rejection. Athens, Greece.
22. **Koltcheva, N. & L. Djalev** (2019, July). Does Perceived Maternal and/or Paternal Rejection in Childhood have Long-term Consequences in Adulthood? *EFPA 16th European Congress of Psychology*. Moscow, Russia.
23. **Koltcheva, N. & M. Stankova** (2019, July). Parental Acceptance-Rejection and Externalized Behaviour Problems in Elementary School Children. *EFPA 16th European Congress of Psychology*, Moscow, Russia.
24. **Koltcheva, N. & M. Stankova,** (2018b, May). Parental Acceptance-Rejection and Externalized Behaviour Problems in Pre-school Children. In A. Giotsa, R. Rohner (eds.), *7th International congress on interpersonal acceptance & rejection, Program – abstracts* (p. 71). Athens, Greece.
25. **Kubinger, K.** (2003). On artificial results due to using factor analysis for dichotomous variables. *Psychology Science*, v. 45, No. 1, 106-110.
26. **Mix, K. S, Huttenlocher, J. & S. C. Levine** (2002). *Quantitative development in infancy and early childhood*. Oxford, Oxford university press.
27. **Nunnally, J. C.** (1978). *Psychometric theory*. New York, McGraw-Hill.
28. **O'Connor, B. P.** (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*. v. 32, No. 3, 396-402.
29. **Riekert, K. A. & M. Eakin** (2008). Factor analysis: A primer for asthma researchers. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, v. 121, No. 5, 1181-1183.
30. **Rohner, R. P.** (2005). Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ): Test manual. In R. P. Rohner and A. Khaleque (Eds.) *Handbook for the study of parental acceptance and rejection (4th ed.),* 43-106. Storrs, CT, Rohner Research Publications.
31. **Rohner, R. P. & D. E. Cournoyer** (1975). *Measurement of the antecedents and consequences of parental acceptance and rejection: Reliability of two research questionnaires*. Unpublished manuscript, University of Connecticut at Storrs.
32. **Rohner, R. P. & D. E. Cournoyer** (1994). Universals in youths' perceptions of parental acceptance and rejection: Evidence from factor analyses within eight sociocultural groups worldwide. *Cross-Cultural Research*, v. 28, No. 4, 371-383.
33. **Rohner, R. P. & P. A. Britner** (2002). Worldwide Mental Health Correlates of Parental Acceptance-Rejection: Review of Cross-Cultural and Intracultural Evidence. *Cross-Cultural Research*, v. 36, No. 1, 16-47. doi:10.1177/106939710203600102
34. **Rohner, R. & A. Khaleque (Eds.)** (2005). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection (4th ed.)*. Storrs, CT, Rohner Research Publications.
35. **Senese, V. P., Bacchini, D., Miranda, M. C., Aurino, C., Somma, F., Amato, G. & R. P.**

Rohner (2016). The Adult parental acceptance-rejection questionnaire: A cross-cultural comparison of Italian and American short forms. *Parenting. Science and Practice*, v. 16, No. 4, 219-236.

36. **Tanaka, J. S.** (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K. A. Bollen, & J. S. Long (eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA, Sage.
37. **Thurstone, L. L.** (1935). *The vectors of mind: Multiple-factor analysis for the isolation of primary traits*. Chicago, University of Chicago Press.
38. **Varan, A. H.** (2003*). Factor analyses of the Adult PARQ/Control and the Adult IPAR/CQ*. Unpublished raw data.
39. **Zwick, W. R. & Velicer, W. F.** (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, v. 99, No. 32, 432-442.

Internet sources

1. **Rohner, R. P.** (2019, February 7). Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory), Methods, Evidence, And Implications. Retrieved from https://csiar.uconn.edu/introduction-to-partheory/ on 2019, April 14.
2. **Rohner, R. P., Khaleque, A., & D. E. Cournoyer** (2012). Introduction to Parental acceptance-rejection theory, methods, evidence and implications. Retrieved from http://www.csiar.uconn.edu/INTRODICTIONTOPARENTALACCEPTANCE.pdf on 2013, June 1.
3. **Rohner, R. P.** (2016, April). Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). Retrieved from https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055 on 2017, May 13.

Nadia Koltcheva, PhD
Liubomir Djalev, PhD
Department "Cognitive Science and Psychology"
New Bulgarian University
BULGARIA, Sofia, 1618, 21, Montevideo Blvd

nkoltcheva@nbu.bg; ldjalev@nbu.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 103-116
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Новите образователните технологии „Напредък в ученето“ (Learning progression) и приложението им в предучилищното образование

Мария АТАНАСОВА-ТРИФОНОВА, Евелина БОГДАНОВА

Институт за изследване на населението и човека при БАН, департамент Психология
БЪЛГАРИЯ, София 1113, ул. „Акад. Бончев“, бл. 6

m.p.trifonova@gmail.com; evelina_bogdanova@yahoo.com

Резюме. *По-доброто разбиране на напредъка на учениците в изучаването (learning progression) на предметното съдържание на различните области, и съобразяването на образователните цели с емпирично установените закономерности в този процес, е една от тенденциите в новите образователни технологии, която получава все по-голямо разпространение в редица страни. Тя има все по-широко приложение в различните образователни степени, като включва и най-ранната, която обхваща предучилищна възраст. Проучването на начина, по който децата разглеждат света, както и обяснението, което имат за различните явления, откриването на закономерностите на промяна на техните представи, е предпоставка за по-доброто съответствие на образователните цели на техните познавателни особености.*

В статията са представени резултатите от експлораторно изследване, целящо да установи степента, в която децата от различните групи на детската градина покриват очакваните резултати в направленията „Математика“ (ядро Пространствени отношения) и „Български език“ (ядро граматически правилна реч). Това е първа стъпка, реализираща възрастовата валидизация на показателите. Тя демонстрира възможността очакваните резултати, заложени в стандарта за предучилищно образование да бъдат определени на основата на емпирични данни и да ориентират по-точно специалистите на каква възраст се очаква да бъдат постигнати от децата.

Ключови думи: напредък в ученето; предучилищно образование; възраст на овладяване на понятия от различни области.

Статията да се цитира по следния начин:

Атанасова-Трифонова, Богданова, Е. (2019). Новите образователните технологии „Напредък в ученето“ (Learning progression) и приложението им в предучилищното образование. *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019, 103-116. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© М. Атанасова-Трифонова, Е. Богданова, 2019

Приноси на авторите в статията:

Мария Атанасова-Трифонова – резюме, обзор по темата, описание на методите за изследване и получените резултати, изводи, литературна справка;

Евелина Богданова – анализ на данните, изводи, литературна справка.

Статията е постъпила през декември 2018
Приета за публикуване през март 2019
Публикувана онлайн през юни 2019

Авторите са прочели и одобрили окончателния вариант на ръкописа.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 103-116
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

"Learning progression" – the new educational technologies and their application in the preschool education

Maria ATANASSOVA-TRIFONOVA, Evelina BOGDANOVA

Institute for Population and Human Studies
(Bulgarian Academy of Sciences), Psychology Department
BULGARIA, Sofia 1113, Acad. Georgi Bonchev St., Bl. 6

m.p.trifonova@gmail.com; evelina_bogdanova@yahoo.com

Abstract. *The better understanding of students' learning progression through the acquisition of the content of different subjects, as well as the adaptation of educational goals to the empirically established patterns of this process, is one of the trends in the contemporary educational technologies, which is getting more and more widespread. Moreover, it has wide application at different educational stages, including the pre-school education. The study of the way children view the world, as well as the explanation they have for different phenomena, the discovery of the regularities of change of their ideas, is a prerequisite for the better fit of the educational goals to their children's cognitive abilities and learning approach.*

The article presents the results of the exploratory study aimed at determining the extent to which the children from the different age groups of kindergarten cover the expected results in the fields of Mathematics (spatial relations) and „Bulgarian language" (Grammar). This is the first step in realizing the age validation of the indicators of preschool educational standards. It demonstrates the possibility that the expected outcomes set out in the pre-school educational standard can be based on empirical data and thus can better orient the professionals to their age of acquisition.

Keywords: learning progression; preschool education; age of acquisition.

The article can be cited as follows:

Atanassova-Trifonova, M., Bogdanova., E. (2019). Novite obrazovatelnite tekhnologii „Napredŭk v ucheneto" (Learning progression) i prilozhenieto im v preduchilishtnoto obrazovanie. [„Learning progression" – the new educational technologies and their application in the preschool education]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 2019, 103-116. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online), (in Bulgarian).

© M. Atanassova-Trifonova, E. Bogdanova, 2019

Contribution:

Maria Atanassova-Trifonova – Abstract, Theoretical background, Methodology, Results & Discussion, Conclusions, References.

Evelina Bogdanova – Results & Discussion, Conclusions, References.

Submitted – December 2018
Revised – March 2019
Published –June 2019

The authors have read and approved the final manuscript.

По-доброто разбиране на прогреса на учениците в изучаването (learning progression) на предметното съдържание на различните области, и съобразяването на образователните цели с емпирично установените закономерности в този план, е една от тенденциите в новите образователни технологии, която получава все по-голямо разпространение в САЩ и редица европейски страни. Интересът към закономерностите на промяната в представите, знанията на децата, се засили в последните десетилетия резултат на търсенията на учени и педагогически специалисти на решение на проблемите в образованието, за което сигнализират ниските постижения на учениците в рамките на международните системи за оценяване като PISA TIMSS и др.

Макар да съществуват различни позиции върху особеностите и начините за реализация на тази образователна технология, редица учени я приемат като централна и обединяваща рамка, която благодарение на разработването на когнитивните модели на развитие на разбирането на учениците в определена област, може да намери приложение както за определяне на учебното съдържание и на учебните програми, така и за оценяване постиженията на учениците, съобразно очакваните резултати в образователния процес.

В най-общ план технологията „напредък в ученето“, прилагана от американските и от европейски изследователи в областта на образованието, предполага допълване на подхода „отгоре надолу“ с подхода „отдолу нагоре“. Целта в реализацията на първия подход е да се отделят основните аспекти в съдържанието на предметната област, които в своята съвкупност представят цялостно и кохерентно нейната структура, като отразяват водещите идеи, теоретични положения и понятия. В този контекст се оценява важността и ключовата роля на избраните теми, идеи, понятия, за да се осигури необходимата степен на изчерпателност, с която представят предметното съдържание, както и съответствието му на съвременното научно развитие. Същевременно се отчита, че съществен недостатък на образователната система е това, че в дизайна на учебните програми и в определянето на учебното съдържание се следва само този подход, като се игнорира начинът, по който учениците изучават предметната област, тяхното разбиране за различните явления и обяснителните модели, които създават със знанията и компетентностите си на определена възраст. Тъкмо в това е същността на подхода „отдолу нагоре“. Той предполага проследяване на развитието и напредъка в овладяването на предметната област от учениците през различните образователни степени. Предполага се, че в най-голяма степен ефектът от прилагането му повлиява мотивацията им за учене, провокира техния интерес и способността им да анализират, да обобщават информацията, да я генерализират и трансферират успешно, като я прилагат и в други предметни области.

Успешната реализация на тази технология е свързана с необходимост от интердисциплинарен подход, с отражение на редица постижения на когнитивната наука, на психология на развитието, както и с многобройните емпирични изследвания, благодарение на които се установяват когнитивните способности на учениците за обработка на информацията, концептуалните модели, в които тя се интегрира, понятийния апарат, който изграждат и др. Следователно, определянето на съвкупността от познавателните умения, лежащи в основата на овладяване на предметното съдържание, следва да е теоретически обосновано и подкрепено с емпирична верификация. Макар този процес да изисква значителни ресурси и време, напредъкът в ученето, който конкретизира развитието на познавателните модели, както и съответните умения на учащите в хода на все по-задълбоченото им разбиране за предметната област, е надеждна основа и може да послужи за създаването на стандартите, на учебните програми, както и за оценяването на учениците.

За реализацията на технологията „напредък в ученето“, и по-специално системата от методи за оценка, свързана с нея, е разработена BEAR система за оценяване от екип изследователи под ръководството на Марк Уилсън. Централна в нея е т. нар. понятийна карта, която е „добре обоснова-

на (научно/б.к) и изследвана последователност на качествено различни нива на постиженията на учениците с фокус върху една характеристика (Wilson, M., 2009: 718). В нейното създаване се включват факти както за успешното справяне на учениците в усвояването на определено учебно съдържание, така и най-често срещаните погрешни представи за определени негови аспекти.

В редица немскоговорящи европейски страни също се предприема ревизия на образователните стандарти след оценка на ниските постижения на учениците в международните системи на оценка. В този процес задължително се включва идеята за *напредъка в изучаването* на различното предметно съдържание от учениците. Този факт демонстрира важността, която изследователите отдават на тази идея и свързаната с нея методология, като емпиричната верификация на стандартите е задължителен елемент от реализацията й. При нейното прилагане в Германия тя се осъществява след приемането, а в Швейцария - преди приемането им като национални образователни стандарти (Schecker, H. & Parchmann, I. 2007).

Освен това, различните европейски страни следват различни схеми в подхода си на формиране на образователните стандарти. В Германия те съдържат тези очаквани образователни цели, които се постигат от учениците на съответната възраст с постижения, отразяващи нормата в дадена област. В Швейцария това са образователни изисквания, ориентирани към минималния праг на очакваните постижения. Във Франция също се прилага подобен подход при създаването на образователните стандарти, който в традициите на тази страна се свързва с моделите за развитието на компетентностите, сходни с технологията „напредък в ученето“.

Най-често реализацията на образователната технология „напредък в ученето“ и разработването на модели на развитие на компетентностите са в областта на естествените науки- биология, химия, (Bernholt, S. & Parchmann, 2011), физика (Neumann, et al., 2013) и се фокусират основно върху средната и горна образователни степени. Редица учени със своите изследвания допринасят за разкриване на особеностите в развитието на разбирането на учащите се на такива основни понятия, като „енергия“ (Neumann, K. et al., 2013), „електричество“ (Geller, C. et al., 2014) „сила и движение“ (Alonzo & Steedle, 2009), „мерна единица“ (Barrett, J. et al. 2011)

Акцентът е върху промяната на базисните идеи на учениците в редица предметни области в хода на обучението, както и развитието на способността им да разглеждат явленията в тяхната комплексност, като разкриват взаимосвързаността между тях. Въпросът, който се изследва е как учениците напредват в овладяването на по-сложно и комплексно научно познание, каква е последователността в степените на неговото изграждане, как интегрират новата информация в системата на вече овладените знания, каква е траекторията на концептуалната промяна.

Естествено възниква въпросът за разширяване на възрастовия диапазон, в който тази образователна технология може да се приложи. Аргументите в тази посока са, че още в ранна детска възраст децата започват да установяват различни закономерности от реалността и да формират определени представи за физическите явления (например за сила, движение – Harris, J. et al. 2018), за биологичния свят, както и овладяват стратегии за приблизителна оценка на количества (Libertus, M. et al., 2011), което е основа за по-нататъшното им математическо познание. Често децата в предучилищна възраст формират определени погрешни представи за заобикалящия свят, които постепенно започват да променят, натрупвайки нови знания и опит. Те формират и определен подход на проучване на света, в който тестват различни хипотези, търсят тяхната истинност и др.

В психология на развитието съществуват много емпирични изследвания, които са надеждна основа за определяне траекторията на развитие на детското познание и за отделяне в него на различни качествени степени в зависимост от степента на фор-

миране на знанията и уменията на децата в съответната област. В този план те са добра предпоставка за приложение на технологията „напредък в ученето“ в предучилищното образование, като следва да се отчита спецификата на възрастта и особеностите на образователния процес.

Същинската част от тази технология е разкриването на промяната в детското познание за света, както и познавателните умения, знания и представи, върху които се основава. Тяхното експериментално изследване изисква съществена изследователска работа и е извън обхвата на настоящето изследване.

Възрастовата валидизация е само един аспект в реализацията на технологията „напредък в ученето“, който ориентира образователните цели към възрастовите възможности на децата за овладяване на определено предметно съдържание, съответствието им на техните познавателни умения, интереси. Нито много лесните, нито много трудните за децата активности са мотивиращи и могат да ангажират тяхното внимание, да провокират интерес и да бъдат фактор, стимулиращ потенциала им.

Избраните показатели, които в изследването са подложени на възрастова валидизация са от направление Математика (ядро Пространствени отношения), Български Език и литература (ядро Граматически правилна реч) и Околен свят (Себеутвърждаване и общуване с околните). Изборът им е основан както на важността им в детското развитие, така и на натрупания емпиричен опит и данни и от други изследвания.

Важността на пространствените умения за по-нататъшното развитие на познанието по естествените науки – физика, химия, биология и др. и връзката им с математическите постижения на децата и учениците е установена и потвърдена в множество корелационни, както и в няколко лонгитюдинални изследвания (Verdine, B. et al., 2017, Ramani,G. et al., 2014). Според Б. Вердин и екип пространствените умения на децата на тригодишна възраст са предиктор за развитието на математическите им умения на по-късна възраст (Verdine, B. et al., 2017). В проведеното лонгитюдинално изследване тези умения обясняват 37 % от дисперсията на математическите постижения на децата на 5 години. Тази важна емпирично установена връзка подкрепя включването на това ядро в направление Математика.

Същевременно, разглеждани в съдържателен план показателите от ядро „Пространствени отношения“ покриват само тази част от пространствените умения, които са свързани с определяне на външните релации между статични обекти в пространството. Редица изследователи подчертават хетерогеността на пространственото познание и на базата на еволюционни, поведенчески и невро-физиологични аргументи, диференцират в него три отделни, макар и взаимосвързани области- навигация, манипулация на обекти и символно кодиране и представяне на пространствените релации (Newcombe, N., 2018).

В очакваните резултати не попадат уменията на децата за конструиране, сглобяване и свързване на частите/елементите на предмета, определянето на пространствените отношения „част – цяло“, нито пък са включени и тези, свързани с отражението на пространствените релации в динамика. Тази част от пространственото познание е особено важна за боравенето и манипулацията с обекти, благодарение на които детето започва все по-успешно да си представя тяхната пространствената ротация, структурата и вида им при различни трансформации, при хоризонтален и вертикален срез и др.

Освен това, в ядрото „Пространствени отношения“ са заложени очакваните резултати от подготовката на децата от втора до четвърта група, но не са предвидени такива за първа група.

В ядрото „Граматически правилна реч“ от направление „Български език и литература“ е включен показател, който отразява началния етап на овладяване от децата на граматическия компонент на езиковата компетентност, а именно адекватното използване на думи в единствено и множествено число в съответствие със ситуацията (за първа група). За втора група се пред-

вижда децата да демонстрират умение да образуват правилно множествено число на думи в единствено число и обратно. За трета група показателят не следва същото съдържание и схема за съгласуване на съществителните по род и число, а отразява друг различен и много важен аспект в овладяването на граматиката, а именно- глаголните времена. В съдържателен план това не е съвсем издържано, още повече, че има достатъчно данни за траекторията на развитие и напредъка в овладяването на този аспект на езика.

В книгата си „Психолингвистични изследвания“ Юл. Стоянова (Стоянова, Юл., 2006) проследява онтогенезата на категорията време на глагола в българския език и отделя в нея четири стадия- първи- предтемпорален (с употребата на свършен и несвършен вид в сегашно време), втори- на който времето на събитието се осъзнава от детето като отделно от времето на говорене (темпорална система на събитието- „наред с формите за сегашно време в речта на децата се появяват форми за минали и бъдещи времена“ с. 179), трети (ограничена система на референция- в който започва осъзнаване на времето на референция като независимо от времето на говорене и от времето на събитието, маркирано от появата на темпоралните предлози „преди“ и „след“ и употребата на подчинителни съюзи „като“ „когато“ и др.) и четвърти- свободна система на времето на референция. В подкрепа на тази траектория на развитие на овладяване на глаголните времена са както теоретически аргументи, така и емпирични данни от наблюденията на няколко деца в естествена среда, като авторът подчертава сравнително ранното овладяване на темпоралната система от децата.

Предложените показатели за езиковото развитие на децата в проекта на наредбата за предучилищно образование не следват тази схема и овладяването на глаголното време се маркира като очакван резултат само за трета група, докато за останалите групи са предвидени други аспекти на граматическия компонент на езиковата компетентност. В този план са направени предложения за промяна в проекта на наредбата и с идеята за постигане на по-добра системност в очакваните резултати в направлението „Български език и литература.

Цел на изследването

Целта на експлораторното изследване е да се установи степента, в която децата от различните групи на детската градина покриват очакваните резултати в направленията „Математика“ (ядро Пространствени отношения) и „Български език“ (ядро граматически правилна реч), като се прилагат два прага на постижение (50% и 75%). Това е първа стъпка, реализираща възрастовата валидизация на показателите, която демонстрира възможността очакваните резултати, заложени в стандарта за предучилищно образование да бъдат основани на емпирични данни и да ориентират специалистите в каква степен са съобразени с възрастовите способности на децата.

Участници в изследването

Изследването е проведено през март-април 2016 г., т. е. в периода, в който Наредбата за предучилищно образование бе представена за обществено обсъждане от Министерство на образованието и науката. На случаен принцип е генерирана извадка от всички детски градини в страната, като разпределението им както в 28-те административни области, така и по различните типове населени места- столица, областен град, град, село, е пропорционално на броя деца от 0–4 години, живеещи в тях (по данни на НСИ). Към избраните градини е адресирана покана за участие на работещите в тях учители в анкета, на която са отговорили 1405 души. Разпределението на участниците по групи (I, II, III, IV и смесена) в различните населени места (столица, областен град, град и село) е описано в статия на авторите (Трифонова, М. и др., 2017).

Изследването е проведено анонимно чрез електронна платформа за проучвания, като в края на попълването изследваното лице посочва населено място, продължителността на своя професионален опит и групата, с която работи в детската градина.

Метод

Информацията е получена посредством анкета, в която са включени въпроси, групирани в три части, които отразяват позицията на участниците по отношение промяната в броя и респективно в съдържанието на образователните направления, предвидени в наредбата, относно готовността за детските градини за самостоятелно създаване на програмни системи (Богданова, Е. и др. 2018), както и по отношение важността на играта в предучилищното образование (Трифонова, М. и др., 2017). Към тези въпроси са добавени и такива, които са свързани с верификация на възрастта на постигане на предвидените в няколко направления очаквани резултати (т.нар. възрастова валидизация), и получените данни са предмет на настоящия анализ. Възрастовата валидизация на показателите се основава не само на експертната оценка на учителите, участвали в анкетата, но и на данни от изследване на децата със скрининг тест за тригодишни деца (Атанасова-Трифонова, М.). Съчетанието на тези два метода дава основание да приемем обективността на данните за възрастовите постижения на децата.

Степента на овладяване на съответните умения е оценено от учителите с помощта на петстепенна Ликертова скала, в която категориите са: „почти нито едно дете“, „помалко от половината“, „около половината“, „повече от половината“, „почти всички“ деца в групата. Степените в скалата кореспондират със съответни приблизителни процентни стойности (0, 25%, 50%, 75% и 100%) в направените по-долу анализи. Смесените групи са изключени от този анализ поради различната възраст на децата в тях

Резултати

Направление Математика, ядро „Пространствени отношения“

Формирането на умение у децата да се ориентират в основните пространствени посоки, като използват „напред“, „назад“, „нагоре“ и „надолу“ е предвидено като очакван резултат от педагогическото взаимодействие и подготовка на втора възрастова група. Петдесет процентният праг е покрит в 90,78% от всички втори групи, според учителите, участвали в анкетата, а в 79,8% от групите е покрит дори и високият 75% праг (табл. 1).

Таблица 1
Ядро „Пространствени отношения“

Table 1
Core “ Spatial relations”

Ядро „Пространствени отношения“		0%	25%	50%	75%	100%	над 50% праг	над 75% праг
Децата се ориентират по основните посоки, като използват напред, назад, нагоре и надолу	1 група	4,5	24,5	24,1	30,8	16,1	70,98	46,85
	2 група		9,2	11,0	36,9	42,9	90,78	79,79
	3 група	0,0	,7	5,1	24,0	70,3	99,32	94,26
	4 група	,0	,6	4,7	14,5	80,2	99,37	94,65
Определят посоките нагоре, надолу, напред, назад, наляво, надясно	1 група	11,2	44,1	24,1	13,6	7,0	44,76	20,63
	2 група	,7	18,4	28,7	38,3	13,8	80,85	52,13
	3 група	0,0	3,4	12,2	41,6	42,9	96,62	84,46
	4 група	,0	1,6	4,7	25,5	68,2	98,43	93,71
Описват пространственото разположение на два предмета един спрямо друг, като използват отляво, отдясно	1 група	45,5	37,1	8,0	6,6	2,8	17,48	9,44
	2 група	7,4	32,3	30,9	19,9	9,6	60,28	29,43
	3 група	1,0	11,1	25,0	39,2	23,6	87,84	62,84
	4 група	,3	3,8	12,6	41,8	41,5	95,91	83,33

Ориентацията в посоките не затруднява и децата от първа група, като според техните учители в 70,98% от групите на най-малките е покрит петдесет процентният праг, а в 46,85% от първите групи е постигнат и по-високият седемдесет и пет процентов праг.

Допълнително свидетелство за постиженията на тригодишните деца в овладяване на пространствените отношения са емпиричните данни от изследване със скрининг тест за тригодишни деца (Атанасова-Трифонова, 2014). Те следват инструкции за поставяне на предмет „под“, „зад“ и „пред“ друг предмет. Според резултатите от изпълнението на тези айтеми, включени в скàлата „Езиково развитие“ вероятността за успешно изпълнение на действието в трите условия е към 151-та седмица, т.е те са сравнително ранно постижение на децата дори преди навършване на тригодишна възраст. Развитийната промяна в овладяване на пространствените предлози отбелязва Е. Андонова, като подчертава, че „ измежду предлозите за изразяване на пространствени отношения най-рано се усвояват формите, отнасящи се до оста „горе-долу“ (например на, под) и до оста „предно-задно“ (например отпред-отзад), а едва две-три години по-късно се счита за типично усвояването на форми, описващи отношения по страничната ос- ляво-дясно (Андонова, Е. , 2014: 49)

Тази закономерност е залегнала в определянето на следващото по-високо ниво в овладяването на пространствените отношения, на което се предвижда децата да могат *да определят* посоките нагоре, надолу, напред, назад, наляво, надясно. Този показател е покрит в петдесет процентния праг от почти всички трети групи (96,62%) според учителите, участващи в изследването, а над 84% от тях се справят и с постигането на високия критерий (75%). Той е изпълнен в 44,76% от първите групи и 80,85% от вторите групи.

В очакваните резултати за четвърта група е заложено изискването децата да могат да описват пространственото разположение на два предмета един спрямо друг, като използват отляво, отдясно. Според учителите, които работят с децата в голямата възрастова група, петдесет процентният праг на този показател е покрит в 95,91% от всички четвърти групи, а 75% критерий – в 83,33% от групите. Това умение е овладяно в голяма степен и от по-малките възрастови групи. При 60,28% от вторите групи е покрит този показател (петдесет процентния праг), а в 29,43% от тях е постигнат и високият праг. И в трета група значителна част от децата са усвоили умението да описват позицията на предметите в пространството – 87,84% от всички трети групи покриват показателя, а в 62,84% от тях над 3/4 от децата в групата се справят с този критерий.

Във финалния вариант на наредбата е допълнен и показател за първа група, като очакван резултат в края на учебната година е детето да може да „определя мястото на обект спрямо собственото си положение- горе, долу, отпред, отзад.

Направление Български език и литература, ядро „Граматически правилна реч“

Постижимостта на очакваните резултати от подготовката по направление „Български език и литература“, ядро „Граматически правилна реч“ от децата от четирите групи, са предложени за оценка от учителите и разпределението на отговорите в проценти е представено в таблица 2.

Петдесет процентният праг за показателя за първа група „правилно използване на думи в единствено и в множествено число според ситуацията“ е покрит в 65% от всички групи.

Децата от следващата възрастова група се очаква да демонстрират умение да образуват правилно множествено число на думи в единствено число и обратно. Според оценката на учителите това умение се демонстрира в петдесет процентния си праг в 86,2% от вторите групи, а в почти 2/3 от групите е покрит и високият праг – 75%. В 56,6% от първите групи е покрит този показател, а в ¼ от тях (26,6%) над 75% от децата в групата могат да трансформират

думите от единствено в множествено число, както и обратно.

Очакваният резултат по отношение на развитието на „граматически правилна реч“ за децата от третата възрастова група е разпознаването на сегашно, минало и бъдеще време. Този показател е покрит в своя петдесет процентен праг в 84,8% от всички трети групи, а в 62,5% е достигнат и високият праг- над 75%. Умението да разпознават граматическите времена покриват половината и повече от децата в 58,9% от всички втори групи.

За децата от четвърта група се предвижда като очакван резултат да формират умението да съгласуват по род и число прилагателните и съществителните имена. Петдесет процентовият праг е постигнат от 95% от всички четвърти групи, от 90,5% от третите групи и от 80,1% от вторите групи.

Дискусионно е използването на това граматическо умение за стандарт, тъй като той е покрит в 47,9% от първите групи, 80,1% от вторите групи и 90,5% от третите групи. (Табл. 2).

Заключение

Изнесените по-горе данни насочват към извода, че показателите за развитието на граматически правилна реч като цяло и особено тези за четвърта група са занижени спрямо езиковите способности на децата и вече са постигнати на по-ранен етап в развитието им. Същевременно овладяването на глаголните времена от децата в трета група остава изолирано в

Таблица 2
Ядро „Граматически правилна реч“

Table 2
Core “Grammar rules”

Ядро „Граматически правилна реч“		1 степен	2 степен	3 степен	4 степен	5 степен	на 50% и повече	на 75% и повече
Използват правилно думи в единствено и в множествено число според ситуацията	1 група	5,2	29,7	28,0	26,2	10,8	65,0	**37,1**
	2 група	1,1	12,1	17,7	34,8	34,4	86,9	69,1
	3 група	0	2,7	10,1	30,4	56,8	97,3	87,2
	4 група	,6	3,1	3,5	17,9	74,8	96,2	92,8
Образуват правилно множествено число на думи в единствено число и обратно	1 група	7,0	36,4	30,1	20,6	5,9	56,6	26,6
	2 група	1,4	12,4	21,6	36,2	28,4	86,2	64,5
	3 група	,3	3,0	11,5	32,4	52,7	96,6	85,1
	4 група	,3	2,2	5,3	21,1	71,1	97,5	92,1
Разпознават сегашно, минало, бъдеще време	1 група	30,8	47,6	15,7	4,5	1,4	21,7	5,9
	2 група	8,5	32,6	34,4	19,1	5,3	58,9	24,5
	3 група	,7	14,5	22,3	42,2	20,3	84,8	62,5
	4 група	,6	6,0	11,9	37,7	43,7	93,4	81,4
Съгласуват по род и число прилагателните и съществителните	1 група	17,1	35,0	26,6	15,7	5,6	47,9	21,3
	2 група	4,3	15,6	26,6	29,1	24,5	80,1	53,5
	3 група	1,0	8,4	13,5	34,5	42,6	90,5	77,0
	4 група	,6	4,4	7,5	21,4	66,0	95,0	87,4

съдържателен план постижение, без да се посочват нито предходните, нито последващите по-високи нива в развитието на тази компетентност. Това обстоятелство може да има негативен ефект в практиката, доколкото очакваните резултати са ориентир в определянето на образователното съдържание. Липсващите данни за четирите групи нарушава връзката по вертикал, което ще затрудни системността в поставянето на образователни цели в това направление.

По отношение на показателите в ядро „Пространствени отношения“ също се установи, че те са съобразени с възрастта на целевата група и се покриват в над 95% от групите. Макар по-слаби, но значително над 50% са постиженията и на децата от групата, предшестваща целевата, което означава, че те са сравнително ранно постижение и образователните цели следва да отчитат това обстоятелство.

Предложенията, произтичащи от тези резултати не са в посока на поставяне на завишени образователни цели, а ориентират към създаване на образователна среда, която да стимулира и мотивира в достатъчна степен децата, да провокира интерес у тях. В този план следва да се търсят добри педагогически подходи, които да насочват децата да разширяват диапазона на своите възможности, като прилагат уменията си в разнообразни практически ситуации, в които те са активни участници. Овладяването на нови знания и умения следва да е поставено в контекста на по-доброто им структуриране и интегриране в изграждащата се система от представи и обяснения за света, често наивни и погрешни, но действени и ориентиращи децата в тяхното самостоятелно проучване на действителността. Съществени възможности в това отношение в предучилищна възраст има ученето в играта, инициирана от децата и подкрепена и подпомогната от учителя (Weisberg, 2016).

Както емпиричните данни за възрастта на постижение на определени нива в развитието на компетентностите, така и данните от различни изследвания относно взаимовръзките между тях, са особено важни при определяне на пререквизита за развитийната промяна в една или друга област на психичното развитие. Взаимовръзките между различните компетентности са особено важни, за да ориентират кои са тези умения, които са критични за изграждането на по-сложни обяснителни модели и постигането на по-високо ниво умения. Доколкото познанието за пространството не е самостоятелно направление (като Математика, Български език и литература, Околен свят и др.), то неговата ключова роля в изграждащото се математическо познание на децата може да се подцени и неглижира. Тъкмо подчертаването на тези взаимовръзки във възрастов план е едно от достойнствата на технологията „напредък в развитието“. Като се основава на емпиричните изследвания на децата/учащите се в съответната област, нейното прилагане предоставя перспектива на развитие, или типичната траектория от нивото на начинаещите към по-високи нива на компетентност и експертиза. Обхващайки водещите аспекти за начина, по който децата мислят и по който си представят предметната област, се допуска и широка вариация в най-типичните пътища, по които те достигат до разбиране на закономерностите в нея.

Литература

1. **Стоянова, Юл.** (2006). Психолингвистични изследвания. Издателство „Веда Словена-ЖГ“ 236 с.
2. **Атанасова-Трифонова, М., Й. Лалова, Е. Богданова, К. Попова** (2016) Подходът на учителите от детските градини към играта на децата в предучилищна възраст, *Психологични изследвания*, том 19, кн. 2, 145–158.
3. **Андонова, Е.** (2014). Субскала „Езиково развитие“ В: Атанасова-Трифонова, М. (Ред.) Скрининг тест за тригодишни деца. Булвест ПРИНТ“ АД, 45–53.
4. **Богданова, Е., М. Трифонова, Й. Лалова, К. Попова** (2018). Нагласи на учителите от детските градини към Проекта за Наредба за предучилищното обучение, Психологични изследвания, том 21, кн. 1, 95–107.

5. **НАРЕДБА № 5** от 03.06.2016 г. за предучилищното образование Обн. – ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г.
6. **Alonzo, A. C., & Steedle, J. T.** (2009). Developing and assessing a force and motion learning progression. Science Education, 93(3), 389-421.
7. **Barrett, J., C. Cullen, J. Sarama, D. Clements, D. Klanderman, A. Miller, C. Rumsey** (2011). Children's unit concepts in measurement: a teaching experiment spanning grades 2 through 5. Mathematics Education 43: 637-650.
8. **Bernholt, S., R. Duit, Fischer,H., J. Hadenfeldt, J. Mayer3, P. Labudde, S. Metzger, A. Möller, K. Neumann, I. Parchmann, T. Viering.** Learning Progressions – German and Swiss Studies on Models of Competence Development. http://www.unikassel.de/fb10/fileadmin/datas/fb10/biologie/didaktik/Publikationslisten/Artikelanh%C3%A4nge/Bernholt_NARST_2011.pdf
9. **Bernholt, S., I. Parchmann** (2011). Assessing the complexity of students' knowledge in chemistry. Chemistry Education Research and Practice, 12, 167-173.
10. **Csapo, B. Developing a Framework for Diagnostic Assessment of Early Science. S. Bernholt, K. Neumann and P. Nentwig** (Eds.) (2012). Making it tangible – Learning outcomes in science education. Münster: Waxmann.
11. **Geller, C., K. Neumann, W. Boone, H. Fischer** (2014). What makes the Finnish different in science? International Journal of Science Education. Assessing and Comparing Students' Science Learning in Three Countries. 36:18, 3042-3066.
12. **Haris, J., N. R. George, K. Hirsh-Pasek, N. S. Newcombe** (2018). Where will it go? How children and adults reason about force and motion, Cognitive Development, 45, 113-124.
13. **Libertus, M., L. Feigenson, and J. Halberda** (2011). Preschool Acuity of the Approximate Number System Correlates with School Math Ability. Developmental Science, 14 (6), 1292-1300.
14. **Neumann, K., T. Viering W. Boone, H. Fischer** (2013). Towards a learning progression of energy. Journal of Research in Science Teaching 50 (2):162-188.
15. **Newcombe, N. S.** (2018). Three kinds of spatial cognition. In J. Wi*xted (Ed.)*, Stevens' handbook of experimental psychology and cognitive neuroscience, Volume 3, Language and thought, 4th edition, John Wiley & Sons, Inc. 521-523.
16. **Ramani, G., E. Zippert, Sh. Schweitzer, S. Pan** (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. Journal of Applied Developmental Psychology, 35, 326-336.
17. **Schecker, H., & Parchmann, I.** (2007). Standards and competence models – The German situa-tion. In D. Waddington, P. Nentwig, & S. Schanze (Eds.), Making it comparable. Standards in science education, Münster: Waxmann, 147–164.
18. **Verdine, B., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S.** (2017). Spatial skills, their development, and their links to mathematics. Monographs of the Society for Research in Child Development, 82, Vol. 1, 7-30.
19. **Weisberg, D., K. Kathy Hirsh-Pasek, R. Golinkoff, A. Kittredge, D. Klahr** (2016). Guided Play: Principles and Practices Guided Play: Principles and Practices, Current Directions in Psychological Science, Vol. 25(3) 177-182.
20. **Wilson, M.** (2009). Measuring Progressions: Assessment Structures Underlying a Learning Progression. Journal of Research in Science Teaching , 46, 716-730.

References

1. **Stoyanova, Yul.** (2006). Psikholingvistichni izsledvaniya. Izdatelstvo „Veda Slovena- ZHG" 236 s. [Psycholinguistic research. "Veda Slovena-ZG" Publishing House 236 p.]
2. **Atanasova-Trifonova, M., Y. Lalova, E. Bogdanova, K. Popova** (2016). Podkhodat na uchitelite ot detskite gradini kam igrata na detsata v preduchilishtna vazrast, Psikhologichni izsledvaniya, tom 19, kn. 2, 145-158. [The approach of teachers from kindergartens to the play of preschool children, Psychological Research, vol. 19, №. 2, 145-158.]
3. **Andonova, E.** (2014). Subskala „Ezikovo razvitie" V: Atanasova-Trifonova, M. (Red.) Skrining test za trigodishni detsa. Bulvest PRINT" AD, 45-53. [Subscale "Language Development" In: Atanasova-Trifonova, M. (Red.) Screening test for three-year-old children. Bulvest PRINT AD, 45-53.]
4. **Bogdanova, E., M. Trifonova, Ĭ. Lalova, K. Popova** (2018). Naglasi na uchitelite ot detskite gradini kŭm Proekta za Naredba za preduchilishtnoto obuchenie. [Attitudes of teachers from kindergartens to the project of Ordinance on Preschool Education, Psychological Research ,vol. 21, no. 1, 95-107.

5. **NAREDBA № 5** ot 03.06.2016 g. za preduchilishtnoto obrazovanie Obn. - DV, br. 46 ot 17.06.2016 g. ORDINANCE № 5 of 03.06.2016 on pre-school education Published DV, No. 46 from 17.06.2016
6. **Alonzo, A. C., & Steedle, J. T.** (2009). Developing and assessing a force and motion learning progression. Science Education, 93(3), 389-421.
7. **Barrett, J., C. Cullen, J. Sarama, D. Clements, D. Klanderman, A. Miller, C. Rumsey** (2011). Children's unit concepts in measurement: a teaching experiment spanning grades 2 through 5. Mathematics Education 43:637-650.
8. **Bernholt, S., R. Duit, Fischer,H., J. Hadenfeldt, J. Mayer3, P. Labudde, S. Metzger, A. Möller, K. Neumann, I. Parchmann, T. Viering** Learning Progressions – German and Swiss Studies on Models of Competence Development. http://www.unikassel.de/fb10/fileadmin/datas/fb10/biologie/didaktik/Publikationslisten/Artikelanh%C3%A4nge/Bernholt_NARST_2011.pdf
9. **Bernholt, S., I. Parchmann** (2011). Assessing the complexity of students' knowledge in chemistry. Chemistry Education Research and Practice, 12, 167-173.
10. **Csapo, B. Developing a Framework for Diagnostic Assessment of Early Science. S. Bernholt, K. Neumann and P. Nentwig** (Eds.) (2012). Making it tangible – Learning outcomes in science education. Münster: Waxmann.
11. **Geller, C., K. Neumann, W. Boone, H. Fischer** (2014). What makes the Finnish different in science? International Journal of Science Education. Assessing and Comparing Students' Science Learning in Three Countries. 36:18, 3042-3066.
12. **Haris, J., N. R. George, K. Hirsh-Pasek, N. S. Newcombe** (2018). Where will it go? How children and adults reason about force and motion, Cognitive Development, 45, 113-124.
13. **Libertus, M., L. Feigenson, and J. Halberda** (2011). Preschool Acuity of the Approximate Number System Correlates with School Math Ability. Developmental Science, 14 (6), 1292-1300.
14. **Neumann, K., T. Viering W. Boone, H. Fischer** (2013). Towards a learning progression of energy. Journal of Research in Science Teaching 50 (2):162-188.
15. **Newcombe, N. S.** (2018). Three kinds of spatial cognition. In J. Wi*xted (Ed.)*, Stevens' handbook of experimental psychology and cognitive neuroscience, Volume 3, Language and thought, 4th edition, John Wiley & Sons, Inc. 521-523.
16. **Ramani, G., E. Zippert, Sh. Schweitzer, S. Pan** (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. Journal of Applied Developmental Psychology, 35, 326-336.
17. **Schecker, H., & Parchmann, I.** (2007). Standards and competence models - The German situa-tion. In D. Waddington, P. Nentwig, & S. Schanze (Eds.), Making it comparable. Standards in science education, Münster: Waxmann, 147-164.
18. **Verdine, B., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S.** (2017). Spatial skills, their development, and their links to mathematics. Monographs of the Society for Research in Child Development, 82, Vol. 1, 7-30.
19. **Weisberg, D., K. Kathy Hirsh-Pasek, R. Golinkoff, A. Kittredge, D. Klahr** (2016). Guided Play: Principles and Practices Guided Play: Principles and Practices, Current Directions in Psychological Science, Vol. 25(3) 177–182.
20. **Wilson, M.** (2009). Measuring Progressions: Assessment Structures Underlying a Learning Progression. Journal of Research in Science Teaching , 46, 716-730.

Assoc. Prof. Maria Atanassova-Trifonova, PhD
Asst. Prof. Evelina Bogdanova, MD
Institute for Population and Human Studies – Bulgarian Academy of Science

m.p.trifonova@gmail.com; evelina_bogdanova@yahoo.com

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 117-132
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

„Защо съм в училище?“: изследване на мотивацията за учене

Пенка ХРИСТОВА[1], Елена АНДОНОВА[1], Маргарита ПАВЛОВА[2]

[1] *Нов Български Университет*
БЪЛГАРИЯ, София, 1618, бул. Монтевидео № 21

[2] *University of Kansas*
1415 Jayhawk Blvd., 426 Fraser Hall, Lawrence, KS 66045

phristova@cogs.nbu.bg, eandonova@nbu.bg, mpavlova@ku.edu

Резюме. *Демографската криза в Европа и в частност, в България налага нуждата от икономически активно население, което да може със знания, умения и изобретателност да работи поне двойно повече от нас. Разпознаваема става също така необходимостта от образование, което възпитава начин на мислене, гарантирантиращ критичност, умения за анализ, синтез и обобщаване, както и трансфер на наличните знания и умения (National Research Council, 2012; OECD, 2016). Тези и други промени създават условия за натиск и високи очаквания на обществото към образователната система. В този контекст, сред стратегиите и политиките на поредното правителство, докладите на PISA и изискванията на работодателите, остава неясна мотивацията, с която децата ходят на училище. Всъщност именно отговорите на въпроси, които питат за причините, които карат учениците да ходят на училище, да влизат в час, да учат по даден предмет или да се подготвят за изпит предсказват академичен успех (Carbonneau, Vallerand, & Lafrenière, 2012; Jang, Kim, & Reeve, 2012) и отпадане от училище (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Hardre & Reeve, 2003). Те разкриват важен аспект от училищната реалност, в която децата със своите разбирания, цели, нужди и потребности трябва да удовлетворят очакванията на учители, родители, работодатели, съученици и др.*

В изследването се описват отговорите на ученици в пети до дванадесети клас на въпроси, свързани с академична мотивация. Проследяват се възрастовите разлики на мотивацията за учене в изследваната извадка.

Ключови думи: мотивация за учене; динамика на академичната мотивация.

Статията да се цитира по следния начин:

Христова, П., Андонова, Е., Павлова, М. (2019). „Защо съм в училище?“: изследване на мотивацията за учене. *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019, 117-132. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© П. Христова, Е. Андонова, М. Павлова, 2019

Приноси на авторите в статията:

Пенка Христова – написа статията, анализира данните, участва в: планирането на изследването, проучване на литературата, подбора на инструменти, превода на въпросниците от английски на български;

Елена Андонова – участва в планирането на изследването, проучване на литературата, подбора на инструменти, редактирането на статията, превод и редакция на материалите;

Маргарита Павлова – участва в планирането на изследването, проучване на литературата, подбора на инструменти, превод на въпросниците от английски на български .

Статията е постъпила през декември 2018
Приета за публикуване през март 2019
Публикувана онлайн през юни 2019

Авторите са прочели и одобрили окончателния вариант на ръкописа.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, Jyne 2019, 117-132
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

"WHY AM I IN SCHOOL?": RESEARCH ON MOTIVATION TO LEARN

Penka HRISTOVA[1], Elena ANDONOVA[1], Margarita PAVLOVA[2]

[1] *New Bulgarian University*
BULGARIA, Sofia, 1618, 21 Montevideo Str.

[2] *University of Kansas*
1415 Jayhawk Blvd., 426 Fraser Hall, Lawrence, KS 66045

phristova@cogs.nbu.bg, eandonova@nbu.bg, mpavlova@ku.edu

Abstract. *The demographic crisis in Europe and in Bulgaria in particular, necessitates an economically active population that has mastered the necessary knowledge, skills and level of ingenuity to work twice as hard. The need for education that develops a cognitive mindset for critical thinking, analysis, synthesis, generalization and transfer of knowledge has also been recognized (National Research Council, 2012; OECD, 2016). These circumstances create conditions for pressure and high expectations of society towards the educational system. In this context, among the governmental strategies and policies, the PISA reports and the employers' demands, the student's motivation to learn remains unclear. In fact, it is the reasons for going to school, being in class, studying for a subject or for an exam that predict academic achievements (Carbonneau, Vallerand, & Lafrenière, 2012; Jang, Kim, & Reeve, 2012) and school dropout (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Hardre & Reeve, 2003). Indeed, academic motivation is a key aspect of schooling where children with distinct beliefs, learning goals and needs have to meet the expectations of teachers, parents, employers, classmates, etc.*

The primary focus of this research is to describe the academic motivation of students in fifth to twelfth grade. In addition, the motivational dynamics between grades will be traced cross-sectionally.

Keywords: motivation to learn; dynamics of academic motivation.

The article can be cited as follows:

Hristova, P., Andonova, E., Pavlova, M. (2019). "Zashto sŭm v uchilishte?": izsledvane na motivatsiyata za uchene. ["Why am I in School?": Research on Motivation to Learn]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 2019, 117-132. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online), (in Bulgarian).

© P. Hristova, E. Andonova, M. Pavlova, 2019

Contribution:

Penka Hristova – wrote the paper, analyzed the obtained data, contributed to: study design, study of literature, selection of instruments, translation of the questionnaires from English to Bulgarian language;

Elena Andonova – contributed to study design, study of literature, selection of instruments, translation and editing of materials, critical revision of the article;

Margarita Pavlova – contributed to study design, study of literature, selection of instruments, translation of the questionnaires from English to Bulgarian language.

Submitted – December 2018
Revised – March 2019
Published –June 2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Изследванията на PISA показват, че българските ученици са с ниска функционална грамотност (OECD, 2016). Медиите отразяват една системно висока неудовлетвореност на българските работодатели от качеството на завършващите. Доклади ни информират, че делът на младите хора в България, които нито продължават образованието си, нито работят е най-висок за Европейския съюз (UNICEF, 2015). Министерството на образованието търси начини за намаляване дела на преждевременно напусналите образователната система деца (малко под 3% за 2016/17 учебна година по данни на Националния статистически институт), сред които около 11% напускат училище „поради нежелание“. Същевременно демографската криза в Европа и в частност, в България налага нуждата от образователни стратегии и политики, които да гарантират икономически активно население, което да може да работи поне двойно повече от нас. В глобален мащаб се търси образование, което да възпитава критичност, умения за анализ, синтез и обобщаване, както и трансфер на наличните знания и умения (National Research Council, 2012; OECD, 2016). OECD (2010) посочва, че повишаването на качеството на образование с 25 PISA точки би могло да доведе до увеличаване на брутния вътрешен продукт с трилиони щатски долара.

Сред тези статистики и очакванията на учители, родители и работодатели, мотивацията на учениците в България да учат остава неясна, въпреки, че тя се смята за важен предиктор за академичен успех (Carbonneau, Vallerand & Lafrenière, 2012; Jang, Kim & Reeve, 2012) и отпадане от училище (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Hardre & Reeve, 2003). Вътрешната мотивация, например, предсказва по-голяма креативност при решаване на проблеми, повече усилия и упоритост в ученето (Carbonneau et al., 2012), по-висок среден успех и по-малко отсъствия от училище (Roby, 2004), докато отсъстващата мотивация предсказва отпадане от училище (Vallerand et al., 1997; Hardre & Reeve, 2003). Финансираният с европейски фондове многогодишен проект на МОН „Развитие на способностите на учениците и повишаване на мотивацията им за учене чрез дейности, развиващи специфични знания, умения и компетентности (Твоят час)“ е насочен към повишаване на мотивацията, главно чрез включване на учениците в извънкласни дейности, без да има независима методология за оценка на тяхната мотивация или оценка на въздействието на именно тези дейности като най-решаващи за мотивацията на учениците.

В това изследване ще представим данни за академичната мотивация на ученици от 6. до 12. клас, събирани през май 2015 година сред ученици в училища-партньори на Фондация „Заедно в час“. За целта са използвани Въпросникът за академична мотивация (Academic Motivation Scale, AMS) (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécale, & Vallieres, 1992) и Въпросникът за емоции, свързани с ученето и училището (Achievement Emotions Questionnaire, AEQ) (Pekrun, Goetz, & Perry, 2005), които са сред най-често използваните инструменти за изследване на мотивацията за учене. Двата въпросника с разрешението на авторите им са в процес на адаптация по проект на Фондация „Заедно в час“.

Типове мотивация за учене

Ако вътрешната мотивация изобщо се свързва с желанието да се ангажираме с неща, които са любопитни за нас, представляват предизвикателство за нашите умения и способности и ни доставят удоволствие (Ryan and Deci, 2000), то вътрешната мотивация в училище се свързва с учене заради самото учене, т.е. учене, заради възможността да научаваме и осмисляме нови идеи, да развиваме важни за нас умения и да предизвикваме себе си (Carbonneau et al., 2012; Ryan and Deci, 2000). Така както ангажирането ни с дейности, за които сме вътрешно мотивирани, предсказва повисоко благополучие и психично здраве (Ryan, Sheldon, Kasser & Deci, 1996), така и вътрешно мотивираното учене се свързва

с по-високи академични успехи, с удовлетворение и с позитивни емоции в училище (Carbonneau et al., 2012). Според теорията за самоопределението (self-determination theory) (Ryan and Deci, 2000), дейностите, за които сме вътрешно мотивирани, са тези, които удовлетворяват нуждата ни от автономност (autonomy) и компетентност (competence). Оттам идва и връзката с благополучие и психично здраве, които зависят главно от възможността да мислим за себе си като за автономни и компетентни личности (Ryan and Deci, 2000). В тази статия използваме инструмент за измерване на академичната мотивация, основан на т.нар. Троен модел за вътрешна мотивация (Tripartite model) (Carbonneau et al., 2012). Той разграничава три типа вътрешна мотивация: за знания (intrinsic motivation to know), за постижения (intrinsic motivation toward accomplishment) и за преживяване на стимули (intrinsic motivation to experience stimulation). Първата се свързва с удоволствието и нуждата да се учат и разбират нови неща, втората – с нуждата да усъвършенстваме уменията си, а третата – с търсенето на дейности, които стимулират сетивата ни, удовлетворяват нуждата ни от силни усещания (excitement) и ни носят естетична наслада. Корелацията между тези три типа вътрешна мотивация обикновено е умерена по сила (около 0.60), което дава възможност да се мисли за тях като за отделни типове. Изследванията свързват тези три типа вътрешна мотивация с различен минал опит и с различни последствия (Carbonneau et al., 2012). Например, вътрешната мотивация за знания предсказва избор на игра в свободното време, в която могат да се научат нови неща, мотивацията за постижения – игра с предизвикателства, в която да могат да се докажат, а мотивацията за преживяване на стимули – игра с приятни усещания (Carbonneau et al., 2012).

Външната мотивация също може да е причина да се ангажираме с дадена дейност, като ни дава възможност да получим награда или да избегнем наказание. В теорията за самоопределението външната мотивация се разграничава като висока, средна или ниска ориентираност към дадена дейност и разграничава съответно три вида външна мотивация: интернализирана външна мотивация (External introjected motivation), идентифицирана външна мотивация (External identified motivation) и външна регулация (External regulation). Ако приемем, че една от наградите в училищен контекст са добрите оценки, то ученик с интернализирана външна мотивация би учил, за да има такива, защото така показва на себе си, че може. Ученик с идентифицирана външна мотивация би учил заради оценките, защото вярва, че те ще му покажат дали може да се справя или дали е умен, а ученикът с външна регулация би търсил добри оценки, защото му трябва добра диплома, за да си намери добре платена работа, макар да не вярва, че тази диплома отразява нещо същностно важно за него самия. Оценките обаче са външен за ученето стимул. Ученето само по себе си като нещо, което доставя удоволствие и предизвиква интелектуално учещия, няма да е това, което задържа децата с външна мотивация в училище. Мотивацията да са в училище обаче ще е на лице. Обратното, децата с отсъстваща мотивация за учене (amotivation) не могат да идентифицират причина, която да ги кара да ходят на училище и те трудно намират своето място там. Точно този вид мотивация корелира с отпадане от училище (Vallerand et al., 1997; Hardre & Reeve, 2003).

Предполага се (Carbonneau et al., 2012), че учениците с различна мотивация ще изпитват различни емоции и ще се ангажират с различни дейности в училище, така че да удовлетворяват нуждата си от знания, постижения, сетивни стимули или награди. В това изследване ще се опитаме да опишем академичната мотивация на учениците в изследваната извадка и да я свържем с емоционалните състояния, които те преживяват в учебен контекст, като корелираме отговорите им по Въпросника за академична мотивация (AMS) и Въпросника за емоции, свързани с ученето и училището (AEQ). От една страна, така можем да разберем повече за мотивацията

на учениците в българските училища, от друга – за валидността на въпросниците, които адаптираме.

Въпросникът за емоции, свързани с ученето и училището, се опитва да идентифицира основни емоции, които възникват в училищен контекст, където от учениците се предполага и очаква да покрият конкретни външно зададени стандарти по всеки учебен предмет и за всяка учебна година. Това е контекст на постижения и учениците могат да изпитват различни емоции в зависимост от степента, в която си мислят, че могат да контролират постигането на важни за тях цели (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, Perrey, 2011). Учениците могат да изпитват радост или отегчение в зависимост от целите, които смятат, че са съумели да постигнат. Постигането на важни цели се свързва с радост и гордост, а на цели, които не са важни – с отегчение. Безпомощност и тревожност могат също да възникнат, ако учениците смятат, че не са съумели да се справят, а е било важно за тях. Срамът се появява тогава, когато учениците искат да постигнат нещо, то е важно за тях, но не са съумели да контролират добре своите собствени умения и усилия. Въобще емоциите, които учениците изпитват, се свързват с конкретните им академични цели по даден учебен предмет и неслучайно корелират с мотивация за учене на съответната учебна дисциплина (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010). Позитивните емоции като радост, гордост, надежда се свързват с вътрешна мотивация, т.е. с ученето заради любопитството да се научават нови и интересни неща. Отегчението пък се свързва с амотивация, т.е. липса на мотиви (външни и вътрешни) за учене. За разлика от AMS, въпросникът, който пита за емоции (AEQ), може да оцени мотивацията за учене по даден конкретен предмет. Очаква се тази специфична академична мотивация да се променя в зависимост от важността, която учениците приписват на определени цели и от контрола върху постигането им. AEQ може да се използва многократно в рамките на една учебна година, за да проследява динамиката в мотивацията за учене по конкретен учебен предмет. Това позволява целенасочена коригираща работа, при която учениците да се насърчават да оценяват негативни за тях учебни ситуации като по-приемливи и по-позитивни. Ефектът от определена обучителна програма, учител или институционална мярка също биха могли да бъдат относително лесно проследени дотолкова, доколкото въпросникът търси измерване на мотивацията за учене като динамичен конструкт.

Изследване на академичната мотивация: характеристики на извадката и въпросниците

В изследването участваха общо 130[1] деца от 5. до 12. клас, които учат в училища-партньори на Фондация „Заедно в час“. Данните са събрани онлайн (чрез електронна платформа създадена за целите на проекта), в две отделни групови сесии (два учебни часа) под надзора на квестори-учители от Фондация „Заедно в час”. По данни на „Заедно в час“ някои ученици са попълвали въпросниците от домашните си компютри, но не знаем техния брой. Пилотното изследване се проведе в периода 12 май – 5 юни 2015 година. Редът на попълване на въпросниците е случаен. Всички деца са дали съгласие за доброволно участие в изследването. И двата въпросника са самоотчетни. Учениците са помолени да оценяват във възходяща скала от 1 до 5 степента, доколко конкретни твърдения са валидни за тях.

В **AMS** (Vallerand, et al., 1992) се описват конкретни причини, които карат децата да ходят на училище, като: „приятно ми е

[1] Събрани са повече данни, но са изключени данните на попълнили въпросниците многократно, при несъответствие на представена демографска информация от очакваната за кохортата, при използване на ограничен диапазон от стойности на скалите (1 или 2 от общо 5 възможни скалови стойности).

да изпитвам удовлетворение, докато уча нови неща“, „удоволствие е да надхвърлям предишните си постижения“, „изпитвам удоволствие да разговарям с интересни учители“, „вярвам, че училището ще ме направи по-компетентен(а) в работата си после“, „трябва ми поне диплома за средно образование, за да си намеря добре платена работа по-късно“, „не знам; не разбирам какво правя в училище“ и др. Представени са общо 28 такива твърдения (по 4 твърдения за всяка субскала), които се групират в субскали за вътрешна (3 субскали: мотивация за знания, за постижения и за преживяване на стимули), за външна мотивация (3 субскали: интернализирана, идентифицирана и външна регулация) или за липса на мотивация (1 субскала) в съответствие с теорията за самоопределението (Deci & Ryan, 2008).

При адаптацията въпросите от AMS са подавани в последователността на оригиналния въпросник, описан в Vallerand, et al. (1992). Валидните данни са от 61 момичета и 39 момчета, от които 5 са в 5 клас, 24 – в 6 клас, 18 – в 7 клас, 22 – в 8 клас, 10 – в 9 клас, 13 – в 10 клас, 6 – в 11 клас и 2 – в 12 клас. Надеждността на вътрешната съгласуваност на въпросника за академична мотивация (мотивация за учене) измерена в това изследване е със стойност на алфа на Кронбах = .84. Вътрешната съгласуваност на въпросите в отделните субскали за тип мотивация е много добра (от .70 до .80). При скалата за амотивация коефициентът алфа на Кронбах е по-нисък: .64. Това говори за добра надеждност на отделните субскали за тип мотивация. Очаквано корелацията между скалите за вътрешна мотивация е положителна и умерена по сила (стойности на коефициент на корелация *r* между .62 и .69). Корелациите между отговорите на въпросите за амотивация и за вътрешна мотивация са отрицателни и слаби: -.20 до -.35. Скалите за интернализирана външна мотивация и за външна регулация не корелират значимо помежду си, макар да корелират положително със скалата за идентифицирана външна мотивация със съответно $r = .26$ и $r = .37$. От тях само скалата за идентифицирана външна мотивация се свързва отрицателно със скалата за амотивация ($r = -.41$).

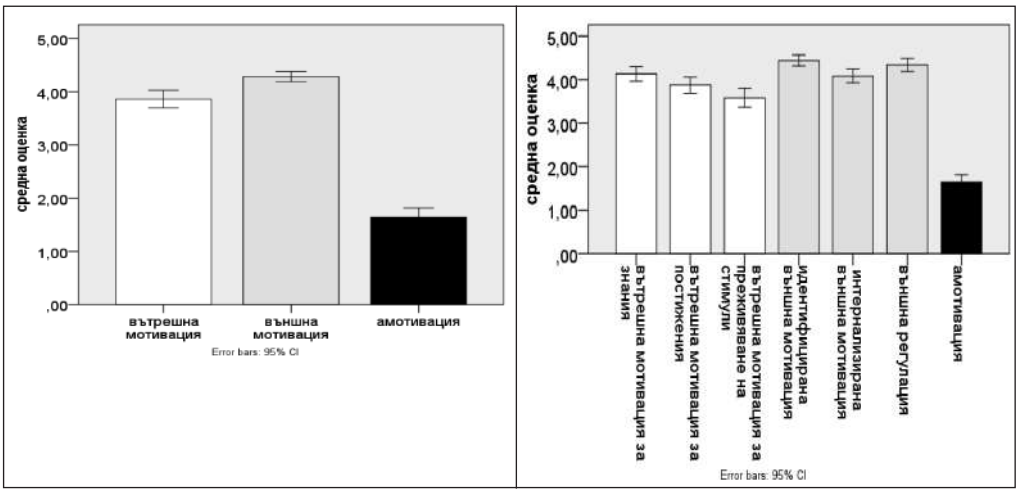
В **AEQ** се включени 80 твърдения, които описват 8 емоционални състояния, свързани с часовете (радост (enjoyment), надежда (hope), гордост (pride), гняв (anger), тревожност (anxiety), срам (shame), безпомощност (hopelessness) и отегчение (boredom). Например: „радвам се да влизам в този час“, „влизам с увереност в този час“, „гордея се, че се справям по-добре от другите по този предмет“, „ядосвам се и се дразня в часовете по този предмет“, „притеснявам се дали съм достатъчно подготвен(а) за урока“, „срамувам се“, „часовете по този предмет ме отегчават“, „мисълта за този час ме отчайва“. Учениците оценяват чрез възходяща 5-бална скала дали са съгласни с всяко от тях. Тук ще опишем само резултатите от частта с въпроси, свързани с часовете. Въпросникът позволява да се събират данни по отделни субскали. Важно е ученикът да мисли за конкретен предмет и за това как се чувства в часовете по този предмет. Въпросите са подредени така, че да подпомагат припомнянето на определени преживявания, като започнат от въпроси за мисли и чувства преди часовете, по време на час и се стигне до чувствата след края на часовете по даден предмет. В апробацията, която описваме тук, е следвана последователността, заложена в оригиналния въпросник (Pekrun et al., 2005). Валидните данни от попълването на този въпросник са от 55 момичета и 37 момчета, от които 17 са в 5 клас, 19 – в 6 клас, 14 – в 7 клас, 16 – в 8 клас, 5 - в 9 клас, 12 – в 10 клас, 7 – в 11 клас и 2 – в 12 клас. Нямаме данни за какъв предмет е попълван AEQ, инструкцията молеше децата да се опитат да оценят часовете, които им води учителят от „Заедно в час“. Надеждността на вътрешната съгласуваност на въпросника за емоции, свързани с ученето, е със стойност на алфа на Кронбах = .96. Вътрешната съгласуваност на въпросите в отделните субскали за тип мотивация е много добра (от. 83 до .89). Единствено скалата за отегчение е с със стойност на алфа на Кронбах .94.

Скалите за позитивните емоции корелират силно и положително (стойности на коефициент на корелация *r* между .68 и .73), скалите за негативни емоции също (между .66 и .88). Значимите корелации между скалите за позитивни и негативни емоции са слаби и отрицателни: от -.24 до -.43. Получените корелации добре съответстват на докладваните в литературата (Pekrun et al., 2010).

Описателно изследване на академичната мотивация в изследваната извадка

В изследваната извадка от 130 ученици от 5 до 12 клас, 100 деца (61 момичета) са дали отговори по AMS, 92 деца (55 момичета), са дали отговори по AEQ и 63 – по двата въпросника. Анализите на общата мотивация за учене, измерена чрез AMS показват наличие на мотивация за учене, както вътрешна, така и външна. Учениците разпознават като валидни за тях твърдения, които описват различни причини, за да ходят на училище (фиг. 1) и по-рядко се съгласяват с твърдения, свързани с амотивация.

Съгласието с айтемите, които посочват външни, вътрешни и липсващи причини за ходене на училище не зависи от пола на участниците в това изследване. Класът на обучение разграничава отговорите на децата само по отношение на айтемите по субскалата за вътрешна мотивация за преживяване на стимули. Учениците в 6 и 7 клас по-често от учениците в 8, 9 и 10 клас[2] се съгласяват, че ходят на училище,



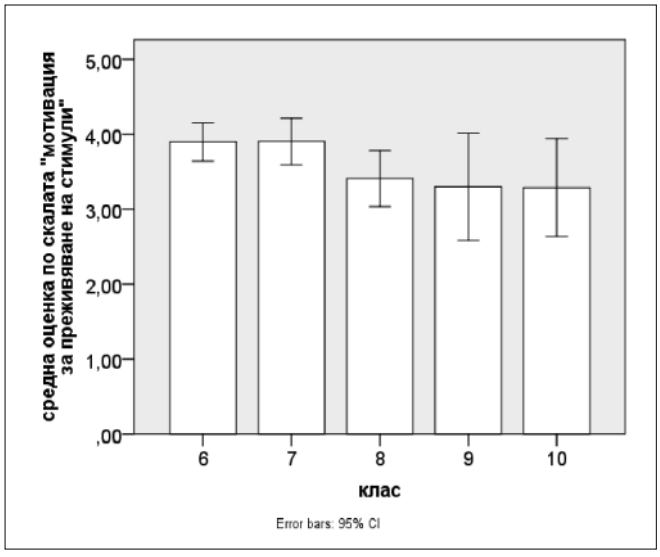
Фигура 1. Средни оценки по смоотчетните скали на AMS за вътрешна, външна и липсваща мотивация за учене общо (графиката вляво) и по тип вътрешна (за знания, за постижения и за преживяване на стимули) и външна (идентифицирана, интернализирана и външна) мотивация (графиката вдясно)

Figure 1. On the left: Mean self-reported academic intrinsic and extrinsic motivation, and a motivation, measured with AMS. On the right: Mean scores on self-reported types of motivation, measured with AMS: intrinsic motivation to know, intrinsic motivation toward achievement, intrinsic motivation to experience stimulation, identified extrinsic motivation, introjected extrinsic motivation, extrinsic motivation as external regulation, and a motivation

[2] В анализите не са включени отговорите на децата от 5., 11. и 12. клас, поради малкия брой участници. Така анализите на динамиката в общата мотивация за учене се основават на общо 87 деца, от които 53 момичета и 34 момчета

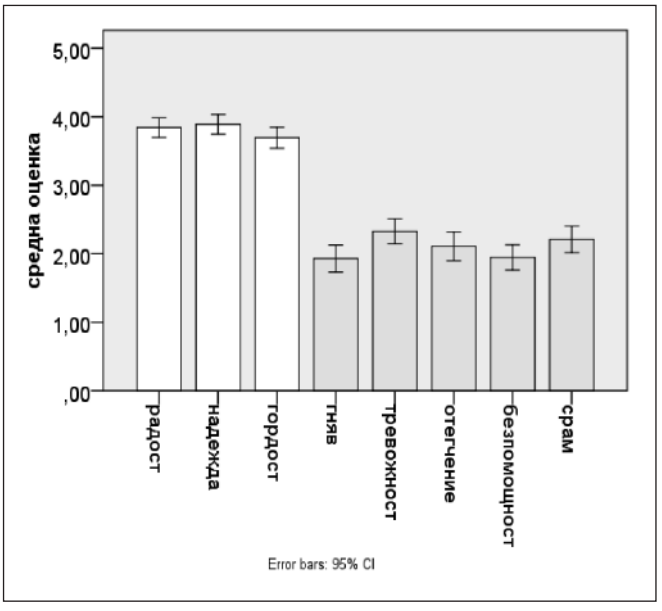
защото е забавно, изпитват удоволствие да разговарят с интересни учители и вълнение да четат нови неща. Подвойковите сравнения показват, че отговорите по скалата за мотивация за преживяване на стимули не се различават значимо между 6. и 7. клас (p = .98), както и между 8., 9. и 10. клас (вероятността за грешка варира между .70 и .97). Разлики се появяват в отговорите на по-долните (т.е. 6. и 7. клас) и горните класове (т.е. 8, 9 и 10 клас) (фиг. 2). Шестокласниците значимо по-често се съгласяват с айтемите за ученето като преживяване на стимули от осмокласниците (p = .04) и десетокласниците (p = .03), а седмокласниците – от десетокласниците (p = .04). Подобна динамика в отговорите на останалите субскали както за вътрешна, така и за външна мотивация не се открояват като значими в изследваната извадка. Възможно е този мотивационен профил да се дължи на малкия брой ученици в извадката, в която шесто- и седмокласниците са от едни училища, а по-големите ученици от други училища. Възможно е да са следствие от стила на учителите и от предмета, който преподават учителите на „Заедно в час“ в тези училища. Би било добре тази динамика да се проследи в по-голяма и по възможност представителна извадка. В наличните данни се вижда, че по-малките за разлика от по-големите ученици по-често свързват училището с място, което ги стимулира да преживяват стимули от различно естество като например общуване с учители и идеи.

Анализите на въпросника за Емоциите (AEQ), свързани с ученето по конкретен предмет, показват преобладаващо позитивни емоции при ученето (фиг. 3). Учениците в изследваната извадка по-често се съгласяват с твърдения, които описват радост, надежда и гордост в часовете по конкретен предмет в училище, отколкото с айтеми, които описват негативни емоции като страх, тревожност, гняв или безпомощност. В конкретното изследване, децата бяха инструктирани да мислят и оценяват емоциите, които изпитват в часовете на преподавател от Фондация „Заедно в час“,



Фигура 2. Средни оценки по субскалата „мотивация за преживяване на стимули“ според клас, в който учат учениците

Figure 2. Mean scores on intrinsic motivation to experience stimulation by school grade

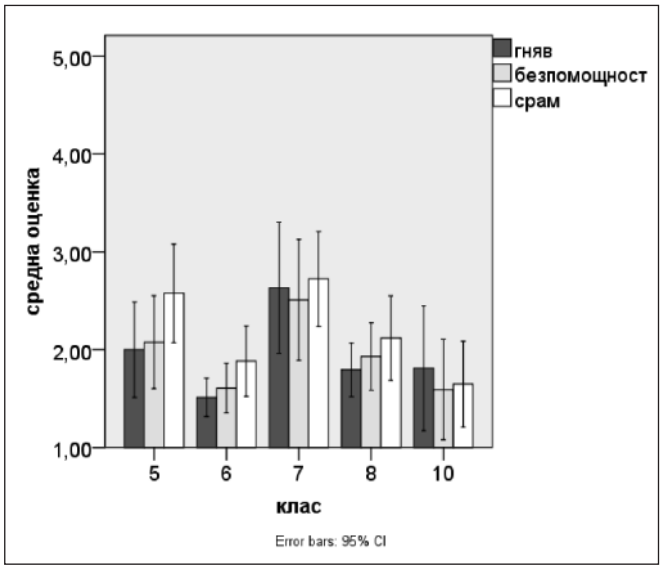


Фигура 3. Средни оценки по субскалите за емоции, свързани с учението. Стълбчетата в бяло са за отговорите за положителните учебни емоции като радост, надежда и гордост, а тези в сиво – за отрицателните, т.е. гняв, тревожност, страх, отегчение и безпомощност

Figure 3. Mean scores of Achievement Emotions Questionnaire. White bars represent scores on positive emotions: enjoyment, hope, and pride. Grey bars represent negative emotions: anger, anxiety, shame, boredom, and hopelessness

което може да е причина за докладваните емоции и да не е репрезентативно за чувствата, които изпитват същите деца в часовете по други учебни предмети. Като цяло изследването дава представа за мотивацията за учене, измерена чрез AMS и AEQ в една относително малка извадка от деца, които учат при учители на „Заедно в час“ и попълват въпросниците си в присъствието на квестори от тази фондация. Затова данните трябва да се гледат с внимание и да се проверят в по-голяма и по възможност представителна извадка.

Разликите по пол не са значими. Сравнението между класовете е направено само върху децата от 5, 6, 7, 8 и 10 клас (78 деца, от които 48 момичета), тъй като данните от останалите класове (т.е. 9, 11 и 12 клас) са твърде малко и могат да доведат до подвеждащи резултати. Общата тенденция е, че седмокласниците оценяват твърденията, които описват „гняв“, „срам“ и „безпомощност“ като валидни за тях по-често от останалите ученици ($p < .05$). Техните отговори не се различават значимо от тези на петокласниците по субскалите „безпомощност“ и „срам“ ($p > .05$). На фиг. 4 са представени в отделни графики данните по субскалите, които показват разлика в отговорите за емоции, свързани с часовете, по класове. Отново тези данни трябва да се тълкуват с внимание, тъй като те са събрани от малко деца, които най-често идват от един клас в едно училище, т.е. сравнението не е толкова между ученици в различни класове, колкото между ученици от различни училища. Всички ученици от 10 клас в извадката на-



Фигура 4. Средни оценки по субскалите на AEQ „гняв“, „безпомощност“ и „срам“ по класове

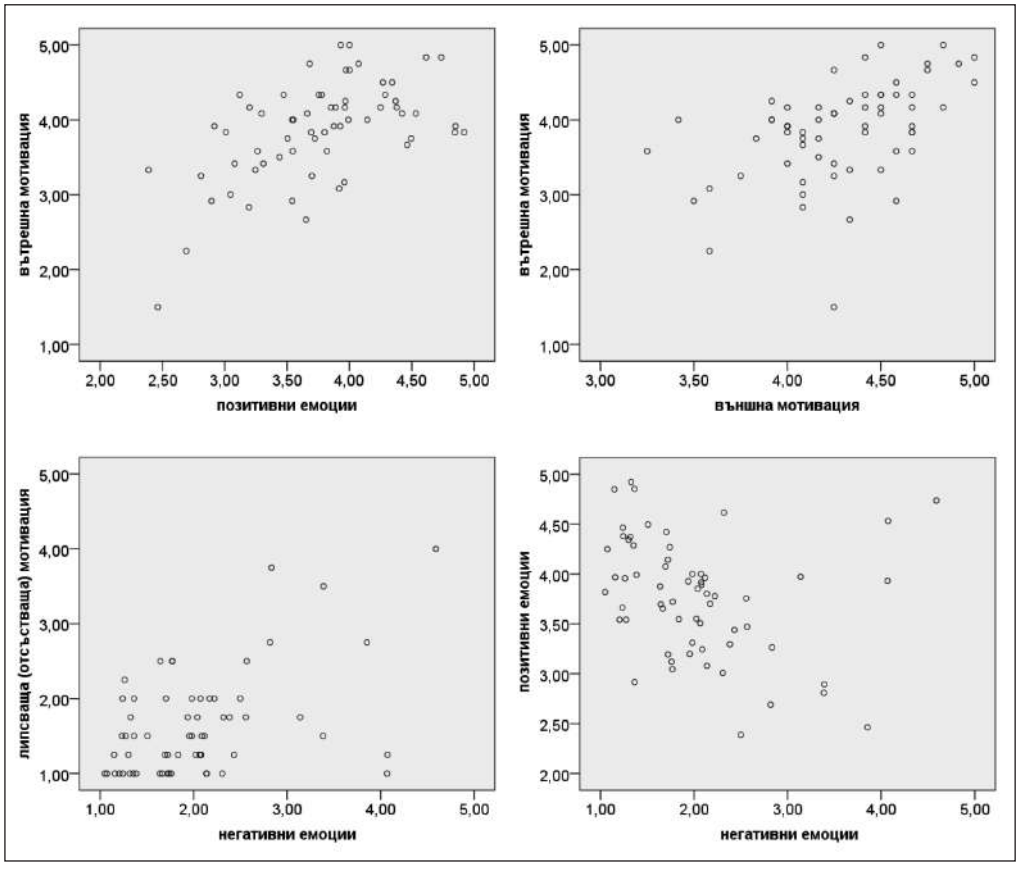
Figure 4. Mean AEQ scores on Anger, Hopelessness, and Shame subscales in each school grade

пример са от един клас на едно училище. В останалите класове има деца от поне 2 училища, но това отново ни ограничава в изводите, които можем да направим въз основа на тези данни.

И накрая, очакваните връзки в отговорите на децата по двата въпроса за академична мотивация бяха проследени в извадка от 63 деца (39 момичета), които имат валидни данни от AMS и AEQ. Както можеше да се очаква въз основа на предходните изследвания (Pekrun et al., 2010) и теоретични допускания (Carbonneau et al., 2012), корелациите между вътрешна, отсъстваща мотивация и съответно позитивни и негативни емоции са значими. Вътрешната мотивация за учене, изчислена като средна оценка по трите субскали на AMS (т.е. мотивация за знания, за преживяване на стимули и за постижения) корелира положително с отговорите за всички позитивни емоции при учене, оценени чрез AEQ. Пиърсъновият корелационен коефициент между общия индекс за вътрешна академична мотивация и субскалите за позитивни емоции от AEQ е положителен: $r = .59$ за субскала „радост“, $r = .63$ за субскала „надежда“, $r = .32$ за субскала „гордост“. Слаба отрицателна корелация между общия индекс за вътрешна мотивация и негативни емоции открихме само по отношение на емоцията „отегчение“: $r = .25$. Външната мотивация корелира единствено с отговорите по субскала „надежда“ на AEQ: $r = .36$. Обратното, отсъстващата мотивация корелира само с негативните емоции в AEQ: $r = .51$ с „безпомощност“, . $r = 50$ с гняв, $r = .45$ с отегчение, $r = .38$ с „тревожност“ и $r = .29$ със „срам“. Този профил на негативни емоционални преживявания, съпътстващ отсъстващата мотивация, и на положителни при вътрешната мотивация за учене е очакван в теорията за самоопределението (Carbonneau et al., 2012) и говори добре за валидността на инструментите за академична мотивация, които са в процес на адаптация. Освен това, както би могло да

се очаква от по-детайлния Троен модел за вътрешна мотивация, ученето заради знания корелира положително с емоции като „радост“ (r = .52) и „надежда“ (r = .50), а ученето заради постиженията корелира с „радост“ r = .53, „надежда“ r = .56. и с „гордост“ (r = .33) (Carbonneau et al., 2012). Вътрешната мотивация за преживяване на стимули корелира положително с всички скали за позитивни емоции: r = .50 с „радост“, r = .59 с „надежда“ и r = .33 с „гордост“. От скалите за външна мотивация единствено скалите за външна интернализирана и идентифицирана мотивация корелират слабо и положително с положителните емоции „надежда“ и „гордост“ с коефициенти на корелация между .25 и .35.

На фиг. 5 са представени значимите корелации между средните стойности по субскалите за вътрешна, външна, отсъстваща мотивация и позитивни/негативни емоции, свързани с ученето. Вътрешната мотивация корелира положително с външ-



Фигура 5. Корелации между обобщените индекси за съответно: вътрешна мотивация (AMS) и позитивни емоции (AEQ) (горе вляво); вътрешна и външна мотивация (AMS) (горе вдясно); отсъстваща мотивация (AMS) и негативни емоции (AEQ) (долу вляво) и негативни емоции и позитивни емоции (AEQ) (долу вдясно)

Figure 5. Correlations between total scores. Upper left: Intrinsic motivation (AMS) and Positive Emotions (AEQ). Upper right: Intrinsic motivation and Extrinsic motivation (AMS). Lower left: Amotivation (AMS) and Negative emotions (AEQ). Lower right: Positive emotions and Negative emotions (AEQ)

ната мотивация и с позитивните емоции. Колкото повече учениците разпознават като валидни за тях вътрешни за ученето причини като възможността да се научават нови неща, да се срещат с интересни хора и идеи и др., толкова по-често се съгласяват, че изпитват в часовете по конкретен предмет позитивни емоции като радост, надежда и гордост (r = .56). Външната мотивация не корелира значимо с нито един от останалите обобщени индекси освен вътрешната мотивация (r = .48). Липсващата мотивация корелира само с обобщения индекс за негативни емоции в ученето като гняв, страх, безпомощност, тревожност и отегчение (r = .48). Позитивните емоции корелират отрицателно с негативните (r = -.27).

Изводи и заключение

Като цяло представените пилотни данни от адаптацията на въпросниците за академична мотивация AMS и AEQ показват благоприятен мотивационен профил. Учениците в извадката се идентифицират с предимно позитивни емоции, свързани с ученето, и приемат като валидни за тях както вътрешни, така и външни причини за ученето. Ако учениците са били искрени в отговорите си, това изследване разкрива един прекрасен контекст за учене (Deci & Ryan et al., 2008; Jang et al., 2012; Hardre & Reeve, 2003; Pekrun et al., 2010). Изглежда учениците влизат в час с нужната мотивация, включително вътрешна за учене и изпитват положителни емоции вследствие на усещането си за контрол при постигането на важни за тях учебни цели (Pekrun et al., 2010). Тогава функционалната грамотност регистрирана в изследванията на PISA не би могла да се припише на липсата на мотивация за учене или на случващото се емоционално състояние на учениците в часовете. Поскоро учебните планове и материал могат да се променят така, че да подпомогнат критичното мислене и уменията за анализ и синтез на учениците, в съответствие с актуалните цели за развитие на образованието (National Research Council, 2012; OECD, 2016). Възможно е този благоприятен мотивационен контекст да е валиден само за учениците в изследваната извадка, които учат в училища-партньори на Фондация „Заедно в час“ и само за предметите, които се преподават от учителите на „Заедно в час“. Важно е това изследване да се повтори в представителна извадка, за да получим по-ясна представа за мотивацията, с която учениците влизат в българското училище и да насочим правилно усилията си в стратегиите за промяна в образователната система.

Като цяло двата инструмента за академична мотивация, които са в процес на адаптация, демонстрират добра вътрешна съгласуваност на айтемите и получените корелации между отделните субскали на всеки от тях и между тях напълно съответстват на предходните изследвания (Pekrun et al., 2011; Pekrun et al., 2005; Vallerand et al., 1992). Съгласяването с айтемите за вътрешна мотивация корелира с повече позитивни емоции, свързани с ученето, докато амотивацията – с негативни (Pekrun et al., 2010). Ученето заради постиженията, но не ученето за знания корелира значимо с преживяването на емоцията гордост в подкрепа на т.нар. Троен модел на вътрешната мотивация (Carbonneau et al., 2012). Тези първи резултати са обещаващи по отношение на адаптацията на двата въпросника за академична мотивация. Въпросникът за емоции, свързани с ученето, се оказа почувствителен към динамиката в мотивационния профил на децата в среден курс. Логично, седмокласниците докладваха повече гняв, страх и безпомощност от останалите ученици. Като се има предвид, че това е изследване с напречно-срезова извадка е възможно този пик в негативните емоции на седмокласниците да се дължи на някаква характеристика на извадката, а не на интраиндивидната динамика в мотивацията, която би трябвало да измерва AEQ. От друга страна тежкото бреме на матурите тегне само над седмокласниците, а въпросниците

са попълвани две-три седмици преди външното оценяване през 2015 година.

Още по-предпазливо трябва да се гледа на откритата разлика в общата вътрешна академична мотивация за преживяване на стимули между шесто- и седмокласниците и учениците от по-горните класове. Оказа се, че по-малките ученици по-често се съгласяват, че учат заради вълнението да откриват нови идеи, да общуват с интересни учители и др. Ако тази разлика остане стабилна в последващите изследвания с по-голяма извадка, би могла да се използва от учителите при преподаването или при подготовката на упражнения, уроци, домашни и други за тази група ученици.

В заключение, изследването показва един обещаващ мотивационен климат в българските училища, но използването на самоотчетни мерки, типа на извадката и дизайна на изследването налагат нуждата в бъдеще от лонгитудиални изследвания на академичната мотивация с представителна извадка.

Литература/References

1. **Carbonneau, N., Vallerand, R. J. & Lafrenière, M. A.** (2012). Toward a tripartite model of intrinsic motivation, *Journal of Personality*, 80, 1147-1178.
2. **Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
3. **Hardre, P. L. & Reeve, J.** (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school, *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
4. **Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J.** (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context, *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188.
5. **National Research Council** (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century,* Washington, DC: The National Academies Press.
6. **OECD** (2010), *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264077485-en.
7. **OECD** (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en.
8. **Pekrun, R., Goetz, T. & Perry, R. P.** (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
9. **Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. & Perry, R. P.** (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531-549.
10. **Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. & Perry, R. P.** (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire(AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
11. **Roby, D. E.** (2004). Research On School Attendance And Student Achievement: A Study Of Ohio Schools, *Educational Research Quarterly*, vol. 28 (1), 3-16.
12. **Ryan, R. M. and Deci, E. L.** (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist*. 55 (1): 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
13. **Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T. & Deci, E. L.** (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford Press.
14. **Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F.** (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176
15. **Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécale, C. & Vallieres, E. F.** (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement,* 52, 1003-1017.

Интернет източници

UNICEF (2015). Assessment of the status and analysis of the profile of adolescents and young people not in employment, education or training (NEETS) [Online], Available: https://www.unicef.bg/assets/Conferences/NEETs/NEETs_ENG_Summary.pdf [Accessed 08 July 2018]

Assistant Prof. Penka Hristova, PhD
Associate Professor Elena Andonova, PhD
New Bulgarian University
BULGARIA, Sofia, 1618, 21 Montevideo Str
phristova@cogs.nbu.bg, eandonova@nbu.bg

Margarita PAVLOVA
University of Kansas,
1415 Jayhawk Blvd., 426 Fraser Hall, Lawrence, KS 66045
mpavlova@ku.edu

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 133-144
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Нагласи към мултилингвизма на български учители, работещи в мултикултурна социална среда

Нина ГЕРДЖИКОВА

ПУ „Паисий Хилендарски" – Филиал Смолян
БЪЛГАРИЯ, Пловдив 4000, ул. „Цар Асен" № 24

nina.gerdzhikova@yahoo.de

Резюме. Цел на изследването: *В статията ще бъдат представени част от данните, свързани с работата в международно сравнително проучване за нагласите на учителите към мултилингвизма и грамотността по чужди езици.*

Методология: *Българското анкетно проучване е анонимно и обхваща около 255 учителя от всички степени на образователната система – детска градина, начално училище, прогимназия и професионални гимназии. За оценяване на твърденията се използва шестстепенна скала. Данните са обработени чрез честотен анализ и еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA). Изчислен е и коефициентът алфа на Кронбах за скалата.*

Данни от изследването*:Данните са от региони, в които има компактно ромско население – Северозападна, Североизточна България и Сливенска област. Въпросите се отнасят до общото разбиране за същността на мултилингвизма като напр. на колко езика трябва да се води обучението в училище, важно ли е изучаването на няколко чужди езика, трябва ли да се подкрепя позитивно усвояването на чужди езици и др.Данните дават богата информация за отношението към мултилингвизма на учителите, които работят непосредствено с деца и младежи-билингви.*

Приложимост: *Данните биха били интересни за разработване на конкретни стратегии за преподаване в мултикултурните класове от учителите и за обмисляне на някои иновации при оценяването на резултатите от обучението с ученици-билингви.*

Приноси: *Събрана е разнообразна информация за нагласите на учители, работещи в мултикултурна среда, които до момента не са представлявали научен интерес за педагогиката или педагогическата психология. Това дава възможност за дефиниране на някои иновативни стратегии за обучение.*

Ключови думи: мултилингвизъм; нагласи; учители; образование.

Статията да се цитира по следния начин:

Герджикова. Н. (2019. Нагласи към мултилингвизма на български учители, работещи в мултикултурна социална среда. *Психологични изследвания*, том 22, кн. 1 2019, 133-144. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© Н. Герджикова, 2019

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през април 2019
Публикувана през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 133-144
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Attitudes towards Multilingvism of Bulgarian Teachers Working in a Multicultural Social Environment

Nina GERDZHIKOVA

University of Plovdiv "Paisii Hilendarski" – Branch Smolyan
BULGARIA, Plovdiv 4000, Tzar Asen Str. № 24

nina.gerdzhikova@yahoo.de

Abstract. Purpose of the study: *The report will present some of the data related to work in an international comparative study on attitudes of teachers to multilingualism and language literacy.*

Methodology: *The Bulgarian survey is anonymous and covers about 255 teachers from all levels of the education system - kindergarten, elementary school, junior high school and vocational high schools. A six-tier scale is used to evaluate the claims. The data were processed by frequency analysis and one-factor dispersion analysis (ANOVA). Also, it was calculated the Cronbach's Alpha for the scale.*

Data from the survey: *The data are from regions where there is a compact Roma population - Northwest, Northeast Bulgaria and Sliven region. The questions relate to a common understanding of the essence of multilingualism, how many languages should be taught at school, is it important to learn several foreign languages, whether positive language learning is encouraged, etc. The data give a wealth of information about the multilingualism of teachers working directly with children and young bilinguals.*

Applicability: *Data would be interesting to develop specific teaching strategies in multicultural classes by teachers and to consider some innovations in evaluating learning outcomes with bilingual students.*

Contributions: *A variety of information has been collected about the attitudes of teachers working in a multicultural environment that have not so far been of scientific interest in pedagogy or pedagogical psychology. This provides an opportunity to define some innovative learning strategies.*

Keywords: multilingualism; attitudes; teachers; education.

The article can be cited as follows:

Gerdzhikova, N. (2019). Naglasi kŭm multilingvizma na bŭlgarski uchiteli, raboteshti v multikulturna sotsialna sreda. [Attitudes towards Multilingvism of Bulgarian Teachers Working in a Multicultural Social Environment]. *Psychological Research,* Volume 22, Number 1, 133-144. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online). (in Bulgarian)

© N. Gerdzhikova, 2019

Submitted – January 2019
Revised – April 2019
Published – June2019

The author has read and approved the final manuscript.

Въведение

Социалната интеракция е същността на процеса на обучение поради факта, че именно взаимодействието между ученика и учителя го правят възможен. Взаимодействието между учителя и ученика се осъществява чрез размяна на послания, свързани с различните измерения на обучението. Те може да са свързани с връзките личност – личност, личност – учебно съдържание, личност – социална атмосфера, личност – физическа среда. Във всеки един случай пряко или опосредствано е налице социално обусловено поведение. То се осъществява в условията на училищния клас, който функционира като относително голяма група, в която действието на всеки член е зависимо от действията на останалите. По такъв начин възниква обща динамика, която се отразява върху поведението, както на учителя, така и на учениците.

Цел на настоящата статия е описанието на нагласите на извадка от български учители към социалната интеракция в условията на мултикултурната класна стая. Събирането на ученици от различни етноси и създаването на обща динамика, както в междуличностните взаимоотношения, така и в процесите на учене предполага специфична готовност и умения за преподаване. Различните способности на учениците в културно хетерогенния клас не се проявяват по един и същи начин в процеса на обучение. Често те се нуждаят от индивидуализирани стратегии на преподаване, за да постигнат относително добри или сравними резултати с техни съученици, които усвояват учебното съдържание полесно и по-бързо.

Точно затова е важно да се познават нагласите на учителите към мултилингвизма. Разработването на съвременни политики за преодоляване на трудностите, свързани с обучението в етнически хетерогенните класове, предполага наличие на конкретни емпирични данни. Ето защо в рамките на COST Action IS1401 Strengthening Europeans' Capabilities by Establishing the European Literacy Network беше разработена специална анкетна карта, чрез която бяха проучени различни аспекти в разбиранията на учителите за мултикултурализма. Автори на въпросника са Charles Mifsud, Julie Dockrell и Rositsa Petrova.

В работната подгрупа "Teachers understanding of multilingualism" се ръководехме от общото разбиране за същността на грамотността, обосновано от Chair of the Action Prof. Rui A. Alves (University of Porto, Portugal). Той я дефинира по следния начин:

> „Written language is at the core of a wealth of literate practices (e.g., from accounting to literature; from law to science) and this opens the way for a multitude of literacies, as it is often acknowledged by the adjectivization of literacy with many adjectives such as digital, health, financial, civic, environmental, and so forth.... Providing optimal conditions for threshold crossing to all children in core literacy areas (e.g., reading, writing, math, science, humanities, arts) is a main duty of universal, compulsory education. Since modern, digital and highly bureaucratic societies rest on a wealth of documents, diverse technologies, and codified practices, introducing societal change normally requires that an expert level in a given area is attained so that effective change might be pursued."

От възприетото разбиране за грамотността в рамките на дейностите, осъществявани в рамките на COST Action IS1401 става ясно, че на съвременния етап тя е широко понятие, което обхваща не само уменията за четене и писане. В педагогически смисъл грамотността се свързва с функционирането на културата и по такъв начин става зависима от социалните представи за образованието и конкретните практики, които произтичат от тях. Би могло да се очаква още и проявяването на национална специфика в интерпретирането на мултилингвизма в сферата на образованието.

Редица изследвания доказват влиянието на билингвизма и социалноикономическия

статус върху езиковите способности и уменията на учениците да се самоконтролират, да планират своите действия и да се концентрират. В тази връзка в статията на Calvo & Bialystok (2014 p. 279) се анализират много интересни изследователски резултати. Билингвизмът влияе позитивно върху когнитивните процеси и обратно – отразява се негативно върху вербалните. Изказва се и хипотезата за позитивното влияние на билингвизма върху когнитивните способности само при наличието на благоприятни социалноикономически условия. За изследователите е трудно да отделят влиянието на всеки един от двата фактора върху практическите постижения (performance) на учениците. Въпреки това е установено, че деца, чиито родители имат по-високо образование и живеят при подобри социалноикономически условия показват по-високи резултати в когнитивната сфера. Деца, които произхождат от семейства с по-нисък социалноикономически статус имат по-слабо развити рецептивни и експресивни езикови умения. При сравняване речниковия запас на деца билингви и монолингви се оказва, че първите имат по-нисък бал при тестване на рецептивните и продуктивните им умения.

Като проекция на съвременната култура грамотността е свързана с мултилингвизма. Макар че данните от научните изследвания са противоречиви, изследването на Calvo & Bialystok (2014 p. 286) потвърждава влиянието на билингвизма и социалноикономическия статус върху познавателната дейност на учениците, но в различни сфери. Практическите постижения на учениците от семейства с нисък социалноикономически статус са по-слаби при изпълнението на тестови задачи, в които са заложени базисни когнитивни умения. Изложените факти доказват необходимостта от разширяване на професионалните знания и умения на учителите за справяне с явлението мултилингвизъм в класната стая. Независимо от социалното обкръжение, в което детето живее майчиният език влияе върху усвояването на учебното съдържание и възприемането на света в по-широк смисъл. Културното многообразие сред учениците е предизвикателство за учителя. Той трябва да подготвя специално учебно съдържание и учебни ресурси, които да удовлетворяват разнообразните етно-културни очаквания на учениците. Затова учителите се нуждаят от задълбочено познаване на мултилингвизма в неговите два основни варианта: критичните изследвания за мултилингвизма и политиките за неговото реализиране от една страна и социо-културните подходи към грамотността – от друга. Както изтъкват по-нататък Martin-Jones, Kroon & Kurvers (2011 p. 158) “in both traditions, there is an emphasis on building an account of the social and historical context in which language and literacy practices are embedded and on the ways in which language choices and literacy practices mediate asymmetrical relations of power.”

Цитатът ясно разкрива социалната природа на мултилингвизма в сферата на образованието. На първо място той е проявление на официалните политики, свързани с използването на различните езици; на второ място той отразява всекидневните езикови практики на учениците; на трето място чрез него се проявяват източниците за културното многообразие. Ето защо е важно да се познават нагласите на учителите към мултилингвизма на съвременния етап от реформирането на българската образователна система.

Метод

Участници

В изследването участвуват общо 255 учителя от всички степени на образователната система в България. За съжаление 87 от тях не съобщават точно в коя от образователните степени работят. Останалите 168 се разпределят по следния начин: 5,9% (15) работят в детска градина; 32,9% (84) – в начално училище; 27,1% (69) – в прогимназиален и гимназиален етап. Според професионалния си опит общият брой участници в изследването се разпределят по следния

начин: до пет години – 12,1% (31); от шест до десет години – 9,4% (24); от единадесет до петнадет години – 10,2% (26); повече от петнадесет години – 68,1% (174).

Измервания

В настоящата статия са представени само онази част от резултатите, които засягат нагласите на учителите към социалната интеракция в мултилингвалната класна стая. Всички участници в изследването работят в класове, в които има ученици от ромски семейства с нисък социален статус. Част от ромските деца говорят в семействата си и на турски език. В училище обучението протича на български език. Нагласите на учителите към мултилингвизма се диагностицират с осемнадесет въпроса. Отговорите се дават в скала Ликертов тип с шест степени: 1 – напълно несъгласен; 2 – несъгласен; 3 – донякъде несъгласен; 4 – донякъде съгласен; 5 – съгласен; 6 – напълно съгласен.

Четири от въпросите насочват вниманието на изследваните към това колко езика трябва да изучават учениците – само един, два или повече. Многоезичието се свързва с процесите на сближаване между европейските страни. Три от въпросите засягат темата за ползите от мултилингвизма, а именно: той подпомага разбирателството между хората в глобалния свят, улеснява ползването на медиите и затова учителите трябва да стимулират учениците да разбират по-добре връзките между езиците. Следващите пет въпроса касаят социалните и когнитивните аспекти на усвояването на няколко езика. Учителите трябва да разбират социалната ситуация, в която се намират децата-мигранти и да следят как те усвояват новите за тях езици и отделните учебни предмети. По-нататък се търси информация за нагласите на учителите относно това, дали изучаването на няколко езика е предимство или недостатък в процеса на обучение. От учителите се изисква и да споделят още дали срещат трудности при обучението на ученици-билингви, кои практики на преподаване допринасят в най-голяма степен за усвояването на повече от един език, кои фактори се оказват бариера. Последният въпрос има за цел да установи кои са най-големите предизвикателства, които срещат учителите в процеса на обучение на ученици, ползващи повече от един език. Изчисленията са направени с програмата SPSS for Windows 13. Работната хопотеза гласи: между четирите групи учители с различен трудов стаж няма разлика в нагласите им към мултилингвизма.

Резултати

В табл. 1 са представени относителните честоти на поставените въпроси, свързани с нагласите на учителите към мултилингвизма. Алфа на Кронбах за скалата „Мултилингвизъм“, е .8554 за 252 от изследваните лица, което доказва нейната надеждност. Тя е включена в инструмент за изследване, както на този феномен, така и на грамотността в по-широк смисъл.

По първия въпрос от скалата най-голям процент от анкетираните споделят напълно мнението, че в училищата трябва да се преподава само на един език – 41,6%. В другите две категории „донякъде съгласен“ и „съгласен“ се причисляват още съответно по 16,5% и 12,5%. При следващия въпрос отговорите се разпределят относително по равно във всяка една от шесте степени. Учителите са на различни мнения относно това, дали трябва да се преподава на два или повече езика. Най-много са напълно несъгласните с подобно твърдение – 34,5%. В следващите степени процентите намаляват: 16,9% са несъгласни; 12,2% са донякъде несъгласни и едва 10,2% са напълно съгласни. Обратна е тенденцията при следващото твърдение – учениците трябва да бъдат окуражавани да учат различни езици: 27,5% са съгласни и 47,8% – напълно съгласни. Относно принадлежността ни към Европейската общност и овладяването на още два езика, освен родния, учителите не са така категорични. Повисоките проценти са свързани с някаква степен на съгласие: 23,5% – донякъде съгласен; 26,3% – съгласен; 23,5% – напълно съгласен. 11,4% се колебаят като отгова-

рят с „донякъде несъгласен“. По-голямата част от учителите осъзнават значението на чуждите езици за преодоляване на предизвикателствата в глобалния свят: 17,6% са донякъде съгласни; 27,8% – съгласни; 34,9% – напълно съгласни. Дали мултилингвалните медии могат да подкрепят взаимното разбиране е въпрос, по който анкетираните дават твърде разнопосочни отговори, макар че сумарно преобладават позитивно настроените: 29% са донякъде съгласни; 20,4% – съгласни и 14,5% – напълно съгласни; 17,3% са донякъде несъгласни, а около 19% са несъгласните. Ролята на медиатори се възприема позитивно от почти 71,7% от учителите. Те възприемат задачата да работят за свързване между езиците, които учениците владеят. Това се потвърждава и от отговорите им на следващия въпрос, свързан с разбирането на социалните условия, при които се намират децата от техния клас: 32,5% са напълно съгласни; 25,9% – са съгласни; 21,6% са донякъде съгласни. Само 11,4% са несъгласни с реализирането на подобна педагогическа задача. Знаенето на повече чужди езици се разглежда като стимулиращо за разширяването на учебните умения на учениците от по-голямата част от учителите: 29,8% са съгласни; 27,5% са напълно съгласни и 20,8% са донякъде съгласни. Учителите обаче, не са толкова категорични, когато оценяват влиянието на чуждите езици върху овладяването на другите учебни дисциплини: 18,8% са донякъде несъгласни, а 25,1% са донякъде съгласни. Все пак процентът на напълно съгласните е около два пъти по-голям от този на напълно несъгласните – 16,5% спрямо 8,6%. Знанията на децата-мигранти по родния им език са важни при усвояването на „новия“ за тях според повече от половината анкетирани: 26,3% са донякъде съгласни; 22,7% са съгласни и 14,9% са напълно съгласни. Несъгласни са 19,6% от учителите, а 16,5% са донякъде несъгласни. Страховете относно негативното влияние на първия език върху овладяването на втория се оказват необосновани според отговорите на следващия въпрос: 15% са категорично несъгласни с това, че обучаването на децата едновременно на целевия и на друг първи език ще се прояви в объркване на езиците, а 11,4% са напълно съгласни. Най-голям процент – 28% на този въпрос се падат на групата „донякъде съгласен“, което издава известно колебание относно верността на твърдението. Въпросите, свързани с твърденията дали е предимство или недостатък да си мултилингвален в училище, категорично са в подкрепа на мултилингвизма. 26% отговарят, че са напълно съгласни с твърдението за мултилингвизма като предимство, а само 9,4% го определят категорично като недостатък; 18,5% са донякъде съгласни с оценяването му като предимство, а 22% са донякъде съгласни, че е недостатък. Дали е по-трудно да обучаваш деца-монолингви или деца-мултилингви е твърдение, което разединява учителите: 26% са напълно съгласни; 21,3% са съгласни; 18,5% – донякъде съгласни; 12,2% – донякъде несъгласни; 10,6% – несъгласни; 11% – напълно несъгласни. Данните от направения анализ са представени в табл. 1.

С наличните данни от изследването беше проведен и еднофакторен дисперсионен анализ на отговорите по фактора „години трудов стаж“. По този фактор в анкетната карта се разграничават четири категории: от 0 до 5 г.; от 6 до 10 г.; от 11 до 15 г.; повече от 15 г. Дисперсионнният анализ показва, че няма статистически значима разлика между отговорите по който и да е от въпросите, включени в скалата „Мултилингвизъм“. Убеждението, че трябва да се преподава само на един език се споделя от четирите групи учители – средната стойност е около 4 (донякъде съгласен). Значително по-ниски са средните стойности за твърдението „В училището трябва да се преподава на два и повече езика“ – средната стойност гравитира около 2,5 (несъгласен/донякъде несъгласен). Младите учители (с трудов стаж до 5 г.) и опитните учители (с трудов стаж над 15 г.) са еднакво категорични в отговора си на твърдението „Учениците трябва да бъдат окуражавани да учат различни езици“ – средната стойност при тях е почти

Таблица 1

Честотни разпределения на отговорите на учителите, участвали в изследването (общ брой 255)

Table 1

Frequency distributions of the responses of teachers who participated in the survey (N= 255)

Айтъми	Честоти в % 1	Честоти в % 2	Честоти в % 3	Честоти в % 4	Честоти в % 5	Честоти в % 6
В училищата трябва да се преподава само на един език	14,1	6,3	9	16,5	12,5	41,6
В училищата трябва да се преподава на два или повече езика	34,5	16,9	12,2	14,5	11,8	10,2
Учениците трябва да бъдат окуражавани да учат различни езици	6,7	3,9	5,9	8,2	27,5	47,8
Всеки Европейски гражданин би трябвало да изучава допълнително още два езика, освен първия	7,8	7,5	11,4	23,5	26,3	23,5
Компетентността в използването на чуждите езици е важно, за да се посрещнат предизвикателствата в глобалния свят	6,7	5,5	7,5	17,6	27,8	34,9
Мултилингвалните медии могат да подкрепят взаимното разбиране	10,2	8,6	17,3	29	20,4	14,5
Учителите би трябвало да придават особено значение на връзките между езиците	9	7,5	11,8	28,6	24,3	18,8
Учителите би трябвало да разбират социалните условия, при които се намират децата от техния клас	6,7	4,7	8,6	21,6	25,9	32,5
Често се казва, че колкото повече езици някой знае, толкова по-лесно учи нови езици	9,4	3,5	9	20,8	29,8	27,5
Деца, които знаят няколко езика постигат по-добри резултати по отделните дисциплини	8,6	11	18,8	25,1	20	16,5
Знанията на децата-мигранти по техния първи език са важни, когато учат език	10,2	9,4	16,5	26,3	22,7	14,9
Обучаването на децата едновременно на целевия и на друг първи език ще се прояви в обърквване на езиците	15	9,8	21,7	28	14,2	11,4
Да си мултилингвален е предимство за обучението в училище	11	10,6	12,2	18,5	21,3	26
Да си мултилингвален е недостатък във взаимоотношенията с връстниците	18,4	21,2	20,4	22	8,2	9,4
Да обучаваш деца-мултилингви е по трудно от обучаването на деца-монолингви	11	10,6	12,2	18,5	21,3	26

5 (съгласен). Учителите със стаж от 6 до 10 г. изразяват най-силно несъгласието си с твърдението „Мултилингвалните медии могат да подкрепят взаимното разбиране“ (средна стойност 2,9, което клони към донякъде несъгласен). Учителите със стаж от 0 до 5 г. са несъгласни в най-голяма степен с твърдението, че да си мултилингвален е недостатък – средната стйност е 2,8, което клони към донякъде несъгласен. Средните стойности и за четирите групи учители за твърдението „Да обучаваш деца-мултилингви е по трудно от обучаването на деца-монолингви“ гравитират около отговора „донякъде съгласен“ (3,7 – 4,4).

Дискусия и основни изводи

Представените статистически данни разкриват някои общи тенденции в нагласите за мултилингвизма и същевременно очертават някои от проблемите в практиката. Количествените данни подкрепят официалната политическа теза за преподаване само на един език. Многоезичието се възприема преди всичко като усвояване на българския книжовен език и на „европейските чужди езици“. Доколкото обаче в изследването участват учители от училища, в които преобладават деца от ромския етнос мненията относно важността на усвояването на два чужди езика от всеки европейски гражданин има силно разколебаване в дадените отговори – те се разпределят почти по равно в шесте степени. Не са обосновани и страховете, че знанията по първия език, който в изследването се явява майчиният, пречат за усвояването на целевия език – езикът, на който ще се преподава в класната стая. Отношението към мултилингвизма е еднозначно позитивно за всички учители, участвали в изследването. Провеждането на обучение с деца-мултилингви се преценява от учителите по различен начин – за едни то не е толкова трудно, за други – изисква повече усилия.

Статистическите данни насочват и към един базисен проблем за интерпретирането на грамотността и възприемането на мултилингвизма като фактор, който влияе върху нея. Отъждествяването на грамотността с разбирането на текст, казано най-общо, е крайно недостатъчно. Определянето на грамотността на съвременния етап от развитието на образователните политики в Европа и по света предполага отчитането на социалните влияния върху нея. Културата на етноса, към който принадлежи ученикът, социалният статус на семейството, половите различия предопределят спецификата на неговата грамотност. Последната предполага не само използването на текстове, а и научна, визуална, дигитална, социална, историческа грамотност, която се явява съчетание на знанието с перформативното в процеса на обучение. Мултимодалната интеракция между учителя и ученика става водеща. Това означава разработване на нови мултилингвални учебни програми за провеждане на обучението, където това е уместно и необходимо.

Особено перспективен е т.нар. „комуникативен подход“ към езиковото обучение (Whong, 2013: 118).Това название се използва за съвкупност от стратегии за преподаване. Той се свързва с акцентирането върху генеративната езикова компетентност, дефинирана от Чомски през 60-те години. В обучението по граматика се акцентира върху дескриптивния, а не върху прескриптивния подход. Като основа за обучението се използва разговорният език, който се „регулира“ от правила, които се „напасват“ към конкретния случай на комуникация. Следващата особеност е отчитането на имплицитното знание за езика. Металингвистичното познание остава на заден план. По такъв начин спонтанното говорене на ученика придобива педагогическа значимост и следва да бъде зачитано като част от постиженията му. Същевременно металингвистичните познания, които отчитат правилата в книжовния език би трябвало да се проследяват, когато се осъществяват другите общи умения каквито са четенето и писането.

Комуникативният подход към езиковото обучение променя представите за взаимодействието с учениците. Чрез него на пре-

ден план в езиковото обучение се извежда процесуалността. Важно е какво се случва докато ученикът „си служи“ с езика, а не само какви са крайните резултати. В този смисъл учителят трябва да проследява менталните (вътрешномисловните) процеси, които стават „видими“ чрез поведението на ученика. Необходимо е да се отчитат и невропсихологическите особености във функционирането на мозъка. Оказва се, че фонологичните и морфосинтактичните знания са свързани с различни области на мозъка. Другата особеност на комуникативния подход според М. Уонг (Whong, 2013:119) е свързването на преподаването със значението, а не с граматическото правило. Това кореспондира с извеждането на преден план на функцията пред формата. Така се дава свобода на учениците да използват езика по начин, който е близък до неговото функциониране в близката на тях среда. По този повод възникват споровете за приложимостта на комуникативния подход в задължителното образование. В резултат на тях се стига до една умерена позиция: значението, респ. функцията не трябва да се противопоставят на структурата, респ. формата.

За постигане на своите цели привържениците на комуникативният подход предлагат използването на непедагогически текстове в процеса на обучение, на аудио- и видеозаписи на естествени разговори (Whong, 2013: 121). По такъв начин се дава възможност да се проследи как от една естествена езикова ситуация може да се стигне до стандартизирания книжовен език, в който спазването на граматическите правила е водещо. Изследванията показват, че такъв подход мотивира учениците и те с лекота преминават от майчиния, респ. първия си език към втория, респ. чуждия език. Когнитивното преработване на информацията се осъществява по-лесно и бързо. Учениците запомнят готови фрази или отделни думи в правилния контекст и така разширяват значително комплексните си езикови умения.

Данните от изследването насочват вниманието именно към прилагането на комуникативния подход при езиковото обучение на ученици-билингви. Фактът, че 34,5% от анкетираните учители са напълно несъгласни в училище да се преподава на два или повече езика подсказва за известен дефицит в дидактическата и методическата подготовка на учителите. Очевидно, те не познават добре предимствата на комуникативния подход. Неговото прилагане има значение за ценностната преориентация на учениците. Свързването на езиковото обучение с техните имплицитни знания би допринесло за формиране на автономни личности, защото всеки ученик ще може да осъзнае как напредва и кои са индивидуално значимите за него начини на усвояване. Същевременно около половината от анкетираните – 47,8% оценяват изцяло позитивно чуждоезиковото обучение, като тук очевидно се имат предвид западноевропейските езици, които улесняват всеки вид комуникация в европейски и глобален мащаб. Проблемът тук е как методически би могъл да се осъществи трансферът на знания от майчиния към целевия и съответно към чуждия език. За съжаление липсват надеждни инструменти за установяване на наличните езикови знания по майчиния език. Разчита се на интуицията на учителите, които трябва да „изобретят“ свой начин за справяне с трудностите, които учениците-билингви имат в процеса на отдалечаване от естествената за тях езикова среда. Тревожно е и недоверието към мултилингвалните медии – мненията са твърде разнородни. Те не се възприемат като надеждно средство за подпомагане на обучението в мултилингвална среда, което в известен смисъл би попречило за прилагането на комуникативния подход. Един друг факт обаче подхранва надеждата, че учителите биха възприели с голям интерес представянето на методическите стъпки на комуникативния подход – 71,7% практически отчитат значението на металингвистичните знания за реализирането на висока успеваемост в процеса на обучение. 80% от учителите практически признават силното влияние на социалните

фактори върху усвояването на нови езици. От една страна това показва, че учителите осъзнават трудностите, съпътстващи обучението в мултилингвална среда. От друга - високият процент може да се интерпретира като „скрити страхове“ на учителите относно резултатността на полаганите от тях усилия.

Заключение

Анализираните данни доказват, че комуникативният подход е особено подходящ за провеждане на езиковото обучение в мултикултурна среда. Отчитането на етнографските, социалните и лингвистичните особености на обучаваните би довело до емпиричното откриване и научното систематизиране на адекватни стратегии за работа с ученици, владеещи повече от един език. Механичното усвояване на комплексните умения за четене, писане, слушане и говорене биха навредили на тези ученици, защото води до явлението „функционална неграмотност“. Ето защо е необходимо да се преосмисли цялостно методическата система за обучение в мултикултурна среда по всички учебни предмети.

Литература/References

1. **Calvo, A., Bialystok, Ell.** (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning, *Cognition*, 130, 278-288.
2. **Martin-Jones, M., Kroon, S., Kurvers, J.** (2011). Multilingual literacies in the global south: language policy, literacy learning and use, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41:2, 157-164.
3. **Saxena, M., Martin-Jones, M.** (2013). Multilingual resources in classroom interaction: ethnographic and discourse analytic perspectives, *Language and Education*, Vol.27, No. 4, 285-297.
4. **Whong, M.** (2013). A linguistic perspective on communicative language teaching, *The Language Learning Journal*, 41:1, 115-121.

Интернет-източник:

Alves, R. Charter of the European Literacy Network. COST Action IS1401ELN.www.is1401eln.eu, 29.06.2018

Благодарности

Статията се публикува с подкрепата на проект ФП-17-ФС-011, “Memoria de futuro” – Памет за бъдещето: мултидисциплинарни аспекти в изследванията на човека, ПУ „Паисий Хилендарски“ – Филиал Смолян; Пловдив 4000, ул. „Цар Асен“ №24

Nina Gerdzhikova – Associate Professor, D.Sc.
University of Plovdiv “Paisii Hilendarski” – Branch Smolyan
BULGARIA, Plovdiv 4000, Tzar Asen Str. № 24
nina.gerdzhikova@yahoo.de

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 145-168
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Проблеми във взаимодействието „училище – семейство“ през призмата на ключови субекти

Бистра МИЗОВА[1], Бончо ГОСПОДИНОВ[2], Сийка ЧАВДАРОВА-КОСТОВА[3]

СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика
БЪЛГАРИЯ, София 1504, бул. Цар Освободител 15

b.mizova@fp.uni-sofia.bg[1], b.gospodinov@fp.uni-sofia.bg[2],
s.chavdarovakostova@fp.uni-sofia.bg[3]

Резюме. *В публикацията се представят и анализират проучените нагласи и позиции на учители (N = 304) и родители (N = 186) за актуалното състояние на взаимодействието между училището и семейството в рамките на национално изследване, проведено с подкрепата на Министерството на образованието и науката. Анализът на част от резултатите от анкетното проучване говори за една устойчива и за съжаление негативна през последните години тенденция, свързана с взаимните очаквания и възприятия на основните субекти от двете институции. От една страна, сред респондентската група на родителите преобладават занижени очаквания към ролята на училището и основните функции на педагогическите специалисти. От друга страна, сред немалка част от учителите съществува затвърдена неблагоприятна представа, че българските родители макар да се грижат за физическото и материално благополучие на децата си, не са активно ангажирани в сътрудничество с училището и учителите в името на тяхната образователна подкрепа и като цяло имат недостатъчно добра педагогическа култура. Подобни резултати са индикативни за силно намаленото доверие между ключовите участници в педагогическото взаимодействие – фокус на проведеното изследване.*

Ключови думи: семейство; училище; подрастващи; общество; взаимодействие.

Статията да се цитира по следния начин:

Мизова, Б., Господинов, Б., Чавдарова-Костова, С. (2019). Проблеми във взаимодействието „училище – семейство“ през призмата на ключови субекти. *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019, 145-168. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© Б. Мизова, Б. Господинов, С. Чавдарова-Костова, 2019

Приноси на авторите в статията:

Бистра Мизова – резюме, теоретичен обзор, статистическа обработка и анализ на данните, описание на получените резултати, изводи, литературна справка

Бончо Господинов – описание на методите на изследване и получените резултати, статистическа обработка и анализ на данни, таблици, изводи

Сийка Чавдарова-Костова – теоретичен обзор по темата, описание на получените резултати, изводи, литературна справка

Статията е постъпила през декември 2018
Приета за публикуване през март 2019
Публикувана онлайн през юни 2019

Авторите са прочели и одобрили окончателния вариант на ръкописа.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, Jyne 2019, 145-168
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

PROBLEMS IN THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL AND FAMILY: THE KEY SUBJECTS' PERSPECTIVE

Bistra MIZOVA[1], Boncho GOSPODINOV[2], Syika TCHAVDAROVA-KOSTOVA[3]

Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Education
BULGARIA, Sofia, 1504, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.

b.mizova@fp.uni-sofia.bg[1], b.gospodinov@fp.uni-sofia.bg[2],
s.chavdarovakostova@fp.uni-sofia.bg[3]

Abstract. *The study tries to explain what perceptions, representations and opinions the teachers (N = 304) and parents (N = 186) have towards the present status of the relationships between school and family in the socio-cultural context of Bulgaria. It was a part of the National survey carried out within grant from the Bulgarian Ministry of Education and Science. The survey confirms a sustained and unfortunately negative trend in recent years, that there is strongly reduced trust between the key subjects in the school-family relationships. On the one hand, the parents as respondents have lower expectations about the role of the school and the main educational functions of the teachers. On the other hand, the most of the teachers perceive that Bulgarian parents, although caring for the physical and material well-being of their children, are not actively involved in cooperation with the school.*

Keywords: family; school; adolescent; society; relationship.

The article can be cited as follows:

Mizova, B., Gospodinov, B., Tchavdarova-Kostova, S. (2019). Problemi vŭv vzaimodeĭstvieto "uchilishte - semeĭstvo" prez prizmata na klyuchovi subekti. [Problems in the Relationships Between School and Family: the Key Subjects' perspective]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 2019, 145-168. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online), (in Bulgarian).

© B. Mizova, B. Gospodinov, S. Tchavdarova-Kostova, 2019

Contribution:

Bistra Mizova – abstract, theoretical review, statistical and data analysis, results description, research conclusions, list of references

Boncho Gospodinov – description of research method and results, statistical and data analysis, tables, research conclusions

Syika Tchavdarova-Kostova – theoretical review, results description, research conclusions, list of references

Submitted – December 2018
Revised – March 2019
Published –June 2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Концептуални и прагматични основания на изследването

Безспорен факт е, че семейството и училището са ключовите институции в обществото, призвани да осигурят социокултурната приемственост между поколенията като в същото време играят ролята на основни фактори за възпитанието, духовно-ценностното формиране и личностно развитие на подрастващите. Една от най-съществените предпоставки за осигуряването на тази приемственост би могла да се търси в постигането на по-голяма координираност и съгласуваност, хармонизиране и балансиране взаимодействията между тях, насочени към благополучието на всяко дете. Основен момент в анализа на взаимоотношението между училището и семейството е разбирането, че детето като средоточие на интеракциите помежду им непрекъснато „преминава“ от едната към другата институция, „носейки“ със себе си ефектите на съответните взаимодействия.

Част от тези ефекти са производни на множеството актуални проблеми (и дори парадокси) на т.нар. съвременни развити общества, в които се конструират и реконструират структурните както на семейството, така и на училището (на образователните институции като цяло). Някои от тях обобщаваме накратко по-долу в изложението.

Първо, трябва да се има предвид, че взаимодействието между основните субекти на двете институции – учителите и родителите, се определя от една важна специфика – докато първите са професионални педагози, вторите са непрофесионални педагози (семейната педагогика е непрофесионална педагогика по своята същност дори и един или двамата родители да имат учителска правоспособност и да са информирани за същността на педагогическата дейност, основно обаче в училищен контекст). Това е един реален парадокс на социалното отглеждане на децата – обществото разчита на семейството да осъществи „качествен“, „правилен“ според неговите изисквания процес на възпитание, за който обаче родителите не са специално подготвени чрез съответна организирана дейност. Да, част от тях, в резултат на личен интерес, търсят информация, четат книги как да бъдат „по-добри“ родители, посещават курсове и семинари. Но това е проява на личен, а не на обществен ангажимент. Казано с други думи, ефективността на процеса на семейното възпитание зависи косвено от създадените от обществото условия и възможности за формиране на педагогическа компетентност на родителите и пряко от тяхното ежедневно родителско поведение (Чавдарова–Костова, 2016). Тази ситуация е особено осезаема у нас. Българските родители имат нужда да повишат педагогическата си компетентност, за да могат по-резултатно да подпомогнат развитието на децата си. Би могло да се каже, че днес у нас с такава задача са се заели предимно организации от гражданския сектор, които реализират различни инициативи с основна целева група – родителите. Съществува обаче значителен неизползван ресурс, който би трябвало да бъде активизиран съобразно възможностите за организиране на такъв тип дейности от страна именно на училищата (образователните институции) и потребностите на семействата, чиито деца се обучават в тях.

Второ, съвременното родителство днес е детерминирано от сложни, многопосочни обществени процеси. Промените в брачността естествено определят брачното семейство като едно от видовете семейства в съвременния свят. Днес съвременното семейство вече не може да се разглежда като типична социална единица, а като многообразност и „раздробяваща се“ типичност на отделни видове в съвременното общество, всяка една от които се характеризира със свои специфики и би трябвало да бъде добре познавана от професионалните педагози (по-подробно в: Чавдарова–Костова, 2017), за да могат да диференцират своя подход в работата. Семействата днес се категоризират по различни критерии, свързани със социално-икономически статус (образование, професия, семеен доход, жилищна площ), социокултурни различия

(етнически, религиозни, национални, езикови), здравен статус на децата или родителите, еднородителски или двуродителски, еднодетни или с повече от едно деца и т.н. Това предполага избягване на унифициран подход при работа с деца и родители от различни типове семейства. Индивидуален подход се изисква както към детето, така и към неговите родители или други възрастни, които се грижат за него, което предполага добро познаване от страна на образователната институция на основни характеристики на съответните семейства, имащи значение за развитието на детето. Това би било от съществена полза за оптимизиране на педагогическото взаимодействие между училището и семейството.

На следващо място, върху ефективността на изпълнението на родителските функции днес оказват влияние редица фактори от икономически характер и такива свързани с процесите на пазара на труда. В европейските и другите развити страни все по-често се наблюдават и дискутират промени, засягащи „баланса в отношението семейство–държава–пазар посредством увеличаване на половото равенство и нарастване на възможностите на жените и мъжете да съчетават участието на пазара на труда и децата чрез семейната политика“ (Ferrarini, 2006, p. 1). Ето защо въпросът за отглеждането и възпитанието на детето в структурата на семейните отношения днес трябва да се разглежда в контекста на отношението „дете–родител–държава“ (пак там, с. 2), което има своите отражения и върху взаимодействието семейство – образователна институция, отразяваща държавната политика в областта на образованието, самата тя следваща и друг тип политики – социални, за трудовия пазар. В икономически високо развитите общества се очертава ситуация, при която нарастващата ангажираност на родителите в трудова дейност извън дома води до изместване на грижата за децата като „въпрос от частен характер“ към такъв, в който „правителствата все повече се включват чрез развитието на извънсемейни центрове за грижа за деца и политики за съгласуване на живота в работата и в семейството“ (Farrer, L., L. William, U. Uhlendorff, M. Euteneuer, A.-C. de Liedekerke, 2011, p. 6). Ефектите от утвърждаването на подобни политики и свързаните с тях идеологеми нерядко моделират възприятието, че образователната институция – училище или детска градина, е вид „социална услуга“ в помощ на родителите, които са ангажирани с трудова дейност извън дома. Именно такава тенденция е потенциален източник на напрежения и дисбаланс във взаимодействието между учители и родители.

Не на последно място, динамичният глобален контекст, в който се развива нашето общество, поставя редица предизвикателства към всички сфери на социалната реалност, в т.ч. и образователната. Налице е увеличаваща се комплексност на проблемите в образованието, които произтичат от императиви като неотложна нужда от утвърждаване на неговата прагматична ориентация и тясна връзка с пазара на труда; преодоляване на образователните неравенства, които представляват пречка пред успешното вграждане на подрастващите в социалната среда и пред тяхното оптимално развитие и функциониране; засилване на приобщаващата роля на образованието с цел предотвратяване на социалното изключване и маргинализацията; интегрирането и напасването на пазарни механизми за управление, регулиране и „маркетизация“ на традиционно „непазарна“ среда, каквато е образователната. Тази комплексност в образователен контекст изисква съгласуване на съвместните усилия на образователните институции с много и разнообразни други субекти, между които централно място заемат семейството и активната гражданска общност, с цел справяне с предизвикателствата. Това налага повишаване на професионално-педагогическата компетентност на учителите и останалия педагогически и непедагогически персонал по отношение подходи, форми, методи за взаимодействие с родителите и други възрастни, които осигуряват семейна грижа. Българските учители имат сериозна потребност от подготовка в тази на-

сока, която в редки случаи са получавали като специализирано обучение в хода на университетското си образование (такава липсва най-вече при учителите по предмети на ученици 5.–12. клас). От подобна специализирана подготовка имат особена нужда класните ръководители чрез обучение в рамките на продължаващата квалификация на учителите

Пълноценното взаимодействие между семейство и училище е предизвикателство, което изисква установяване на партньорски отношения между основни субекти в него, откритост и признаване на съществуващите проблеми, обединяване на ресурсите за търсене на конструктивни решения. Съществуват еднозначни прагматични основания за положителните ефекти от успешното взаимодействие между семейството и образователните институции (училище и детска градина), установени чрез емпирични изследвания. Част от резултатите от проучвания по този въпрос могат да бъдат обобщени в няколко насоки:

- Партньорското и кооперативно взаимодействие между училището и семейството повишава не само мотивацията за постиженията у подрастващите, техните академични резултати, но засилва и желанието им да посещават училище, както и удовлетвореността им от учебно-възпитателния процес. Същото така, това взаимодействие има превантивна функция по отношение на агресивното и опозиционно поведение на учениците в училище (Wild, 2003).
- Интелигентността и личностните диспозиции на учениците като Аз-ефективност и мотивацията за постижения са важни детерминанти на училищния успех, но тяхното социалното обкръжение, обхващащо семейството, връстниците и локалната общност, има значимо влияние върху учебните постижения (Binz, Schneider & Seiffge-Krenke 2010). Това се потвърждава от редица метааналитични проучвания на резултатите по PISA-изследвания в редица европейски страни като Германия, Австрия, Швейцария (Hess, 2011). Ето защо тясното сътрудничество между образователни институции, семейство и социално обкръжение е от изключително голяма важност.
- Изследвания в полето на педагогическата социология, педагогическата психология и педагогическата комуникация често проблематизират ролята на интеракциите между родителите и училищната институция в лицето на учителите и училищното ръководство. По-новите изследвания в областта са фокусирани върху позитивните и проактивни стратегии за взаимодействие, част от разбирането за които е идеята, че за да е партньорска и успешна комуникацията помежду им, двата субекта трябва да бъдат възприети в ролята на експерти. Педагогическите специалисти (учителите) имат компетентност да организират подходяща среда за осъществяване на ученето на учениците, а родителите имат по-висока сензитивност към социо-емоционалното развитие на децата си. Тези силни страни в „експертизата“ на двата субекта трябва да се използват, за да се изгражда доверие, взаимно зачитане и нагласи на кооперативност при иницииране на успешни практики и форми на взаимодействие между образователни институции и семейство (Попкочев, 2011; Цветанска, 2015) .

Цели и обхват на изследването

Взаимодействията между семейството и институциите в сферата на образованието като цяло у нас понастоящем не са безпроблемни и от повишаването на качеството на комуникацията и взаимоотношенията помежду им зависи пълноценното формиране на подрастващите поколения като високо образовани хора, граждани и удовлетворени личности. И доколкото най-добрата предпоставка за успешно решаване на проблемите (по принцип, а не само в образователен контекст) е тяхното добро познаване, и в съответствие с все по-интензивно проявяващата се в последните години тенденция към осъществяване на образователни политики, основаващи се на резултати от изследвания, по Мярка VIII, т. 8.3. от Национална програма „Квалификация 2017“

Министерството на образованието и науката възложи на екип от Факултета по педагогика на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ осъществяването на изследване[1], насочено към идентифициране на актуалното състояние на педагогическото взаимодействието „семейство – училище“ през погледа на ключовите субекти в него – родителите и учителите. Изследването се проведе в периода от 31.08.2017 г. до 10.12.2017 г.

Една от целите беше да се открояят спецификите и проблемните моменти в интеракциите между семейството и училището като образователна институция, за да се набележат и разработят мерки за преодоляване на негативните тенденции в осъществяването на взаимодействието помежду им.

Основните целеви групи на проучването бяха *родителите и педагогическите специалисти* от институциите в системата на предучилищното и училищното образование, припознати като ключови участници във взаимодействието, което беше обект на изследване.

Общият брой респонденти от групата на педагогическите специалисти от всички видове образователни институции и образователни степни в системата на средното образование (съгласно Закона за предучилищното и училищното образование – ЗПУО в сила от 01.08.2016 г.) е 304 души. Разпределението по пол е 92,72% към 7,28% в полза на жените, факт не бива да изненадва никого, защото е проекция на една вече утвърдена през последните 8–10 години у нас тенденция към силна феминизация на професията. В тази целева група са намерили представителство учители от почти всички видове учебни заведения и всички образователни степени. Най-широко е участието на учители от началната и прогимназиалната степен на основните и средните общообразователни училища (46,03% съвкупен относителен дял), следвани от учителите от професионалните гимназии (31,79%), след това от учителите от гимназиалната степен на средните общообразователни училища (16,88%), на последно място по представителство в извадката са учителите от детските градини (5,30%). Във възрастов аспект структурата на извадката включва 23,51% учители на възраст до 40 години, 37,09% на възраст от 41 до 50 години, 34,11% на възраст от 51 до 60 години и 5,30% на възраст над 60 години. Възрастовата структура на извадката отново съответства на състоянието и тенденциите в генералната съвкупност, а именно завишаване на относителния дял на учителите в по-късна възраст, работещи в системата на училищното образование. По отношение на населеното място превес в извадката има делът на учители от областни градове, включили се изследването – 49,34%, следвани от тези в столицата с дял от 25,83%, след това е делът на учителите от малките градове с население под 50 000 души и селата (със сумарен дял от 20,53%) и най-малко представени в извадката са учителите от т.нар. големи градове с население над 50 000 души – дял от 8,61%.

Обхватът на втората целева група – родителите, участвали в анкетното проучване, възлиза на 186 респонденти. И в тази извадка от участници е на лице превес на дела на жените (88,59%) пред този на мъжете (11,41%). Възрастовото разпределение в извадката е както следва – до 35 години са 17,39% от участниците, в интервала между 36 и 45 години попадат над половината от запитаните (64,13%), а над 45-годишна възраст са 18,48% от участниците. По отношение броя на децата в се-

[1] Проучването е осъществено по силата на договор № Д03-121/30.08.2017 г. между Министерството на образованието и науката (МОН) и Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (СУ) за организиране и провеждане на проучване и изготвяне на анализ по Мярка VIII, т. 8.3. от Национална програма „Квалификация 2017“ на тема: „Състояние на педагогическото взаимодействие – семейство, образователни институции, социална среда. Мерки за преодоляване на негативните тенденции“

мействата на отговарялите родители като аспект от структурата на извадката може да се каже, че най-висок е относителният дял на тези с две деца – 51,63%, следвани от родителите с едно дете – 40,22%, а делът на родителите с три и повече деца е 8,15% (съвкупен дял). Важен момент в родителската извадка е образователната степен на децата. Като най-активни респонденти в проучването се оформя категорията родители на ученици в началния образователен етап с дял от 76,06%, следвани от родителите на ученици в прогимназиалната степен (28,80%) и най-малък е делът на родителите с деца в гимназиалната степен (23,91%). По отношение на населеното място висок е делът на родителите от столицата (89,67%) и на тези от областните градове (5,98%).

За целите на изследването бяха конструирани отделни анкетни карти за двете целеви групи, в които бяха отразени съответните специфики и предложени за попълване онлайн чрез платформата SurveyMonkey. Тъй като и в двата инструмента, с които се осъществи изследването, са интегрирани оценъчни скали от Ликертов тип, преди да пристъпим към представянето и анализа на част от данните от проучването, ще направим уточнението, че при 5-степенна рангова скала с континуум от 1 – „най-незначимо“, до 5 – „най-значимо“ средната стойност е 3. Правим това уточнение, защото посоката на отклонение на средно претеглените оценки[2] от средната на скалата по съответните твърдения улеснява сравненията и анализа на данните.

В настоящата публикация ще бъдат представени и анализирани някои основни резултати, отнасящи се до проблемите в педагогическото взаимодействие между училището и семейството, и до бариерите в комуникацията между ключовите субекти в това взаимодействие. Вследствие на анализа на получените резултати ще бъдат откроени някои изводи и препоръки със значение за образователната политика и практиката.

Основни резултати

Успешни интеракции между родители и учители от образователните институции могат да се осъществяват единствено и само чрез реалните усилия, воля и компетентност на двете страни във взаимодействието. От концептуална гледна точка потенциални проблеми в развитието на тези взаимоотношенията могат да възникнат най-малко по две причини: 1) при драстично разминаване във взаимните очакванията за ролите на субектите във взаимодействието и 2) при несъвпадения в нагласите и позициите на ключовите субекти относно значимостта и смисъла на самото взаимодействие.

За да бъдат идентифицирани възможните проблеми и бариери в отношенията между семейство и училище, в инструментите на проучването, предвидени за родители и учители бяха заложени въпроси, с които да се търсят отговори в тези две насоки.

Очаквания и позиции на субектите (родители и учители) един към друг като потенциален източник на проблеми и бариери във взаимодействието

На учителите беше предложено да оценят някои основни характеристики на съвременния български родител по 5-степенна оценъчна скала: от 1 – изцяло несъгласен, до 5 – напълно съгласен. В таблицата по-долу (табл. 1) са представени характеристиките, разпределението на оценките на учителите за всяка характеристика в проценти, както и средната стойност на оценката за всяка характеристика.

Прави впечатление, че разпределението на оценките по балове за отделните характеристики е разнообразно, но *преобладаващото мнозинство от средно пре-*

[2] Известно е, че спецификата на ранговата скала предполага да се работи с медиана. Използването на средни стойности обаче е „общоприет компромис при анализ на резултати, получени чрез използвания метод“ (Коен, Брук Лий, 2013, с. 11).

Таблица 1

Разпределение на оценките на учителите за основните характеристики на съвременния български родител

Table 1

Distribution of teachers' evaluations about the main characteristics of Bulgarian parents

Характеристики на родителя според учителите	Разпределение на оценките в %					Общо (брой)	Средно претеглена стойност
	1	2	3	4	5		
Загрижен за здравето на децата си	1,64	4,28	25,99	32,24	35,86	304	3,96
Загрижен за образованието на децата си	2,30	15,13	46,05	25,33	11,18	304	3,28
Отзивчив спрямо изискванията на училището	8,22	34,87	39,14	13,16	4,61	304	2,71
Вслушващ се в препоръки от страна на учителите	6,25	33,55	42,11	13,82	4,28	304	2,76
Уважаващ професионализма на учителите	12,50	32,24	37,83	13,16	4,28	304	2,64
Готов да се включи в дейности в подкрепа на училищни инициативи	18,09	42,76	27,96	8,88	2,30	304	2,35
Готов да се включи в дейности в подкрепа на инициативи на ниво паралелка	10,86	29,93	33,55	19,08	6,58	304	2,81
Обръщащ достатъчно внимание на децата си въщи	9,21	39,14	39,80	8,88	2,96	304	2,57
Помагащ на децата си в техните училищни задължения	12,83	45,72	30,59	9,21	1,64	304	2,41
Имащ добра педагогическа компетентност	37,83	42,43	15,46	2,63	1,64	304	1,88
Твърде претенциозен към училището и учителите	5,92	9,54	19,08	29,93	35,53	304	3,80
Агресивен спрямо учителите	16,12	25,33	33,88	16,45	8,22	304	2,75
Твърде изморен от ежедневната си ангажираност за осигуряване на семейството	4,93	9,87	19,74	33,55	31,91	304	3,78
Изпълнен с напрежение, отразяващо се в контактите му с учителите	4,28	16,78	30,92	32,24	15,79	304	3,38
Друго (*моля, уточнете*)						12	

теглените стойности клони в посока на несъгласието, т.е. средните оценки на учителите за повечето характеристики на съвременния български родител са по-скоро негативни, а там, където е декларирана по-висока степен на съгласие, тя се отнася до такива негови характеристики, които в основната си част не допринасят за подобряване на взаимодействието между родители и учители – „твърде претенциозен към училището и учителите“, „твърде изморен от ежедневната си ангажираност за осигуряване на семейството“, „изпълнен с напрежение, отразяващо се в контактите му с учителите“.

От представените по-горе резултати прави впечатление, че сред учителите съществува относително устойчива представа, че като цяло българските родители полагат достатъчно грижи за здравето и благополучието на децата си, бидейки ангажиран преди всичко с удовлетворяването на техните основни потребности, не са съвсем склонни към сътрудничество с училището и учителите, въпреки това имат високи претенции към тях и им липсва достатъчно добра педагогическа компетентност. Налага се изводът, че *независимо от признатото напрегнато и уморително ежедневие, свързано с осигуряване на семейството, според учителите от съвременния български родител може да се желае още много по посока на изграждане на адекватно отношение към учителя и към училището като институция*.

Така очертаният по-скоро неблагоприятният образ на родителя в съзнанието на учителите се потвърждава в известна степен и от допълнителните мнения, изразени в рамките на опцията „Друго *(моля, уточнете)*“ (табл. 2).

В същото време *позициите на родителите за учителите и особено за училището не са особено по-различни от тези на учителите за родителите.* На родителите беше предложено да оценят по вече представената 5-степенна скала 9 твърдения, свързани с очакванията им към българското училище. Данните са представени в табл. 3.

Трябва да се отбележи, че като изключим твърдение № 6, за всички останали 8 твърдения разпределението на оценките между отделните балове е почти идентично и е от типа „нормално разпределение“ с известно отклонение от средната стойност в негативна посока. Общата средно претеглена оценка за осемте твърдения е 2,76 – с 0,24 по-ниска от средната (неу-

Таблица 2

Списък на допълнително изразените от учителите мнения за съвременния български родител (8 по същество от общо 12)

Table 2

List of additional teachers‘ oppinions about the Bulgarian parents (8 out of 12 in total)

1. Прехвърлящ своите отговорности на училищната институция.
2. Силно нуждаещ се от училище за родители, за да се справя с казусите, в които детето го въвлича.
3. Липса на ясна визия за потребностите на децата.
4. Родителите с които работя са от ромски произход и за много малко от тях образованието е ценност.
5. По-голямата част от тях живеят щастливо и без да са грамотни , получавайки помощи от държавата.
6. Делегиращ задълженията си към детето си на училището /възпитанието/.
7. Неук, неграмотен, разглезен и претенциозен.
8. Оставя на училището възпитанието и социализирането на детето си.

Таблица 3

Разпределение на оценките на родителите на твърдения, свързани с очакванията им към българското училище

Table 3

Distributions of parents' evaluations of statements concerning their expectations toward Bulgarian school

№	Твърдения	Разпределение на оценките в %					Общо (брой)	Средно претеглена стойност
		1	2	3	4	5		
	Българското училище е сигурно и безопасно място за децата	6,99	26,34	45,16	15,59	5,91	186	2,87
	В българското училище децата са спокойни	11,83	29,57	38,17	15,59	4,84	186	2,72
	В българското училище децата са щастливи	10,22	27,42	39,25	17,74	5,38	186	2,81
	Българското училище е място за развитие на способностите на децата	15,59	29,57	33,33	16,13	5,38	186	2,66
	Българското училище е място за удовлетворяване на познавателните потребности на децата	13,98	36,02	26,34	17,74	5,91	186	2,66
	Българското училище е място за удовлетворяване на социални потребности на децата – от общуване с връстници, принадлежност в общност	**5,91**	**11,29**	**35,48**	**30,65**	**16,67**	**186**	**3,41**
	Българското училище е добро място за възпитание на децата като граждани	11,83	31,72	32,26	17,74	6,45	186	2,75
	В българското училище децата се възпитават в толерантност	12,90	30,65	32,26	13,98	10,22	186	2,78
	В българското училище има позитивен климат на взаимодействие между възрастните и децата	11,29	28,49	32,80	19,89	7,53	186	2,84

трална) точка в измерителната скала, т.е. *съвременното българско училище като цяло не отговаря в достатъчна степен на очакванията на родителите*. Единственият признак, по който очакванията на родителите към училището са със стойност над средната – 3,41, е че училището „е място за удовлетворяване на социални потребности на децата – от общуване с връстници, принадлежност в общност“. Това едва ли е добър атестат от страна на родителите за състоянието на българското училище към момента. Тези резултати са *косвено потвърждение на констатациите през последните години за намалено доверие в образователните институции у нас*. Всичко това може да бъде сериозен потенциален източник на напрежение в релацията родители – педагогически специалисти, работещи в тези институции.

В същото време прави впечатление, че *общата оценка на родителите за училището като цяло е по-ниска от оценката им за българския учител*. Основания за такъв извод дават данните от зададения на родителите въпрос „В каква степен следващите твърдения отговарят на очакванията Ви към българския учител? Оценете всяко твърдение по следната скала: от 1 – изобщо не е важно, до 5 – изключително е важно.“ За оценяване бяха предложени 3 твърдения, като беше дадена възможност и за изразяване на допълнително мнение. Данните са представени в табл. 4.

Не е изненадващ резултатът, че най-високи очаквания родителите изразяват към учителя като добър професионалист в предметната област, която преподава. Това е роля, оценявана от мнозинството родители (съвкупен дял 70,96%) като важна и много важна (с оценки 4 и 5 по въведената петстепенна скала) за упражняването на професията като цяло. Над половината респонденти адресират слаби или средни очаквания (оценки 1, 2 и 3) към учителите във връзка с останалите две роли – на възпитател и на подкрепящ по индивидуален начин развитието на учениците

Регистрираната тенденция се потвърждава и при сравняване на средните оценки, дадени от родителите по отношение на трите роли. Както се вижда в таблица 4, оценките на родителите са над средната стойност за учителя като професионалист в конкретната предметна област, която преподава, около средната за учителя като възпитател. За способността на учителя да подхожда индивидуално към децата, отчитайки потребностите и способностите им, оценката е малко по-ниска от средната стойност. Общата средно претеглена оценка за трите твърдения е 3,38 – с 0,38 по-висока от средната, т.е. отклонява се от средната в положителна посока, макар и в не особено висока степен.

Бихме искали да насочим вниманието към това, че учителската професия е изключително сложна и изпълнена с много предизвикателства. При проектирането на професионалния профил на учителя (независимо от вида образователна институция и образователната степен) се пре-

Таблица 4
Разпределение на оценките на родителите на твърдения, свързани с очакванията им към българския учител

Table 4
Distributions of parents' evaluations of statements concerning their expectations toward Bulgarian teachers

Твърдения	Разпределение на оценките в %					Общо (брой)	Средно претеглена стойност
	1	2	3	4	5		
Българският учител е добър професионалист в конкретната предметна област, която преподава	1,08	8,06	19,89	46,77	24,19	186	3,85
Българският учител е добър възпитател	3,23	22,04	33,87	18,28	22,58	186	3,35
Българският учител подхожда индивидуално към децата, отчитайки потребностите и способностите им	13,98	27,42	25,81	15,05	17,74	186	2,95
Друго (*моля, уточнете*)						15	

плитат разнообразни компетентности и квалификации, които намират реализация в множество негови роли, централните от които са свързани с преподаването и организирането на обучението, с възпитанието и личностното развитие на подрастващите. Представите и очакванията (на родители, а и на част от практикуващите учители) за учителската професия, асоциирана само с „упражняване на предметната компетентност“ и с преподаването, е опасна тенденция, която води до опростяване на нейната комплексност и значимост. Това от своя страна е потенциален източник на бариери и проблемни моменти при изграждането на партньорски взаимоотношения в диадата „училище - семейство“.

В допълнение би могло да се каже още, че оценката на родителите като цяло за българския учител е с 0,62 по-висока от оценката им за българското училище. Очевидно някои от *проблемите на българските учители според родителите са породени от проблемите на българското училище*. До известна степен в подкрепа на тази констатация ще приведем и списък на изказаните допълнителни мнения (вж. таблица 5), които заслужават и самостоятелен анализ.

Всяка от представените позиции говори сама за себе си. Но прави впечатление, че немалко родители споделят, че *поради различни причини, част от които са извън него, българският учител не е в състояние да прилага индивидуален подход в работата си с учениците* – липса на условия и време, голям обем учебно съдържание, липса на авторитет и повече правомощия и

Таблица 5

Списък на допълнително изразените от родителите мнения
(14 по същество от общо 15)

Table 5

List of additional opinions of parents
(14 out if 15 in total)

1. Българският учител е немотивиран.
2. За да няма обърквание, моля да бъде взето предвид, че мнението ми е, че българският учител не е добър възпитател и не подхожда индивидуално към децата. Да, професионалист е в областта си в средна степен.
3. Българският учител няма условия за индивидуален подход към децата, затова той няма вина и не носи отговорност за това.
4. Българският учител е натоварен да предава огромен обем материал, който в голяма част е излишен, не остава време за нормални взаимоотношения и индивидуален подход.
5. Има огромна разлика между различните преподаватели.
6. Не виждам учителите да имат време за индивидуален подход.
7. За съжаление малко са учителите, на които бих поставила 4 или 5 по тези въпроси.
8. Това, както и отговорите на въпрос № 2, са очаквания. Реалността е друга.
9. Българският учител обича децата и България.
10. За да бъдат горните отговори „5“-ци, българският учител се нуждае от авторитет – високи доходи и повече власт, която да е законово защитена. И за доходите има начини да не са от бюджета – държавата може да му позволи такива доходи.
11. Въпросът е общ, учителите са личности. Не бива да се генерализира!
12. Тези характеристики за учител са важни, но липсват.
13. Все пак, всичко се свежда до конкретния човек.

Всички тези неща са страшно относителни. Няма как да говорим за българският учител като цяло. Има учители, които вършат работата си пълноценно, но има и такива, на които не може да се има доверие. Което съответно се отразява при израстването на детето като личност.

пр., които вероятно водят и до липсата на мотивация за работа.

Така очерталата се тенденция извежда на преден план отново проблема за доверието на родителите към учителите, който се опитахме измерим индиректно чрез въпроса: „При възникнали проблеми в отглеждането и възпитанието на детето/ децата Ви към кого бихте се обърнали за съвет? (можете да изберете повече от един отговор)“ (табл. 6). Отговорите се разпределят така:

При дадена възможност да се избира повече от един отговор, 186 родители са направили общо 341 избора. В 195 от тях родителите предпочитат при възникнали проблеми във възпитанието на децата им да се обърнат към педагогически специалисти в съответното училище (класен ръководител, педагогически съветник, психолог, друг учител), а в 146 – към лица извън училище (почти всички, избрали опцията „друго“, споменават приятели или роднини). Показателно е, че само 120 (64,5%) от родителите биха се обърнали за съвет към класния ръководител, който поради спецификата на изпълняваните от него функции би трябвало най-добре да познава особеностите и проблемите на децата им след самите тях. *Представените данни не свидетелстват в достатъчно висока степен за наличието на така необходимото доверие на родителите към учителите*.

Позиции и нагласи на основните субекти относно значимостта и смисъла на взаимодействието между училището и семейството

Интересно е също да се види и как родителите и учителите като ключови субекти на взаимодействието „училище – семейство“ оценяват неговата успешност. Това може да се проследи от отговорите на въпроса: „Според Вас успешно ли е взаимодействието между училището и семейството? (моля, изберете един отговор)“ в табл. 7.

За малко над половината запитани родители (58,60%) успешността на взаимодействие между семейството и училището има уклончив характер и не е стабилна величина. По-категорични в изразяването на позитивна нагласа към характера на отношенията между двете институции са 11,83% от родителите. Като цяло групата на скептиците по отношение характера на

Таблица 6
Разпределение на изборите на родителите

Table 6
Distributions of parents‘ choices

Опции	**Избори на родителите**	
	Относителна честота	**Абсолютна честота**
Към класния ръководител	65,05	121
Към друг учител	10,75	20
Към педагогическия съветник или психолога в училище	29,03	54
Към социален работник	2,15	4
Към психолог извън училище	54,84	102
Към представител на религията, която изповядвам	3,76	7
Друго (моля, уточнете)	17,74	33

Таблица 7
Оценки на ключовите субекти за успешността на взаимодействието „училище – семейство“

Table 7
Evaluations of key stakeholders for the effectiveness of „school-family“ relations

Оценки	Брой отговорили			
	Относителна честота		Абсолютна честота	
	Учители	Родители	Учители	Родители
Да, мисля, че е успешно	2,30%	11,83%	7	22
В някои отношения – да, но в други – не	68,09%	58,60%	207	109
Въобще не може да се каже, че е успешно	28,95%	28,49%	88	53
Не мога да преценя	0,66%	1,08%	2	2
Общо	**100,00%**	**100,00%**	**304**	**186**

въпросното взаимодействие е относително голяма (близо 28,49%). Това са родители, които еднозначно и категорично определят взаимодействието с училището като неуспешно развиващо се. Очевидно е, че по подобие на ниските и средните очаквания, които формират към образователните институции, и тук, при изразяването на обща нагласа към характера на взаимодействието им с тези институции, родителите се въздържат от прекомерен оптимизъм и остават по-скоро реалисти както за позитивните, така и за негативните аспекти във връзката семейство – училище.

На пръв поглед картината на изразените позиции от страна на учителите за характера на връзката семейство – училище изглежда сходна на тази при родителите. Въпреки това съществуват известни различия, които си струват да бъдат коментирани. Едно от тях е чувствително по-малкият дял учители, които категорично оценяват взаимодействието на училището с родителите като успешно (едва 2,30% в съпоставка с 11,83% при родителите). Друга разлика, която може да се проследи, е, че при учителите значително по-висок, отколкото при родителите, е делът на умерените оптимисти (68,09%), за които обсъжданото взаимодействие е успешно в някои отношения, а в други не е.

Много близък до този на родителите е и делът на учителите, чиито оценки за успешността на взаимодействието са изцяло в негативния полюс (28,95%).

Улавя се интересна тенденция в резултат на изразените от двете групи респонденти мнения за успешността на интеракцията „семейство – училище“. Родителите са реалисти по отношение на успешните и неуспешните аспекти във въпросното взаимодействие също както по-голямата част от учителите. Разликата в позициите на двата ключови субекта е в това, че родителите малко по-често от учителите са склонни да проявяват оптимизъм към това взаимодействие.

Ако се фокусираме още малко по-детайлно към изразените от двете извадки оценки, без, разбира се, да навлизаме в сферата на спекулациите, бихме могли да говорим за известна консистентност в получените резултати. Невисоките и умерено оптимистични очаквания на родителите към училището корелират с техните умерени оценъчни позиции за успешност-

та на взаимодействието между семейството и образователните институции. Негативните нагласи на учителите към родителските функции, свързани най-вече с образователната подкрепа, която те оказват на своите деца, изглежда, че се свързват с по-високата склонност на учителите проявяват скептицизъм към успешността на взаимоотношенията между родители и училище.

За да е успешно едно взаимодействие, освен всичко друго, то трябва да е значимо за субектите, които встъпват в него, и да се осъществява интензивно. Това се отнася и до взаимодействието „училище – семейство“ и неговите ключови субекти. Представителите и на двете извадки трябваше да отговорят на въпроса: „Колко важна по принцип е за Вас активната работа с родителите на Вашите ученици (с учителите на Вашите деца)? Оценете по следната скала от 1 – изобщо не е важно, до 5 – изключително важно“. Данните от този въпрос са представени в табл. 8 и са повече от красноречиви – *и за учителите, и за родителите активната работа помежду им е от съществено значение* – средно претеглените оценки за двете извадки са над 4,5.

Информация за интензивността на осъществяването на комуникацията между учители и родители ни дават отговорите на въпроса: „Колко често общувате с родителите на Вашите ученици (с учителите на Вашите деца)?“. Данните са представени в табл. 9.

И двата ключови субекта на взаимодействието „училище – семейство“ оценяват интензивността на общуването между

Таблица 8
Степен на значимост на активността на взаимодействието „училище – семейство“ според неговите ключови субекти

Table 8
Level of significance of the activity of school-family relations according to key relation stakeholders

Разпределение на оценките в %										**Средно претеглена стойност**	
1		**2**		**3**		**4**		**5**			
у	р	у	р	у	р	у	р	у	р	учители	родители
0,33	0,54	0,99	0,54	7,57	3,76	25,33	15,05	65,79	80,11	**4,55**	**4,74**

Таблица 9
Интензивност на общуването между учители и родители

Table 9
Intensity of communication betwen teachers and parents

Разпределение на оценките в %										**Средно претеглена стойност**	
5		**4**		**3**		**2**		**1**			
Много често		**Често**		**Понякога**		**Рядко**		**Много рядко**			
у	р	у	р	у	р	у	р	у	р	учители	родители
29,93	27,42	49,01	22,04	15,13	30,11	4,93	17,74	0,99	2,69	**4,02**	**3,54**

тях с оценки, по-високи от медианата – 3. *Но учителите оценяват тази интензивност с близо 0,5 по-високо, отколкото родителите. Тези резултати са обнадеждаващи и следва да се имат предвид при създаване на концепции и програми (на ниво централизирани политики и автономни политики на образователните институции) за стимулиране активността на двата основни субекта за по-ангажирано взаимодействие помежду им.*

Предмет на проучване е и удовлетвореността от резултатите от комуникацията през призмата на двата основни субекта в нея. Този въпрос е важен, защото удовлетвореността от интеракциите е съществен аспект от развитието на връзката между семейството и училището изобщо. Важно е в тази удовлетвореност да се проектира балансът между интересите на родителите и обществения интерес, представляван от образователните институции, в т.ч. училището. Изхождайки от тази презумпция, изследователският екип е задал въпрос за оценка на резултатите от комуникацията между родители и учители като е предложил три възможности за избор: 1) удовлетвореност от резултатите поради защитеност на собствените интереси като участник в комуникацията; 2) частична удовлетвореност със защитени като собствени интереси и тези на училището като обществена институция; 3) неудовлетвореност, защото са защитени интересите само на другата страна в комуникацията.

Резултатите на родителите са противоречиви в известен смисъл. За мнозинството родители (сумарен дял от 67,74%) е налице цялостна или частична удовлетвореност от комуникацията с учителите и представители на образователната институция. Доста висок обаче остава процентът на неудовлетворените родители (32,26%). Очевидно е, че за почти една трета от родителите в комуникацията с представители на училището не може да се разчита, че интересите на тях като родители и на децата им като ученици могат да бъдат адекватно защитени.

Резултатите на учителите по отношение на проучвания аспект от комуникацията са като че ли по-категорични. За 16,45% от учителите е налице абсолютна удовлетвореност от резултатите от общуването с родителите, защото са успели да ги убедят в адекватността на собствените идеи. Според още 68,75% от учителите е постигнат баланс в адресирането и защита на интересите на родители и на образователната институция.

Препоръката, която може да се направи след внимателен анализ на поучените по дискутирания въпрос резултати, е, че *учителите и изобщо представителите на образователните институции могат да бъдат желан и пълноценен партньор на родителите в общуването* помежду им и да допринесат за нарастване на родителската удовлетвореност от контактите с училището, *ако излъчват по недвусмислен начин готовност за сътрудничество, внимание, откритост и разбиране към родителите (възрастните, полагащи грижи в семейна среда) и техните възможности да упражняват подкрепящи образователни функции в интерес на децата.*

Интересна е информацията относно атмосферата при протичане на комуникацията между учители и родители. И в двете анкетни карти беше зададен сходен въпрос: „Как ще оцените атмосферата, при която обичайно протича комуникацията с учителите/ представители на училището, в което учи Вашето дете (с родителите на Вашите ученици)?“. Тук скалата е пет степенна, но е обърната – най-високата степен е 1 (да, напълно съгласен), а най-ниската е 5 (не, напълно несъгласен), като за положително се приема отклонението от медианата (3) в низходяща посока. Данните от отговорите на въпроса са представени в табл. 10.

Прави впечатление, че *и според учителите, и според родителите атмосферата, при която протича комуникацията между тях, е спокойна, дружелюбна, изпълнена с доверие, ползотворна и делова, без да е унизителна. Но е малко по-напрегната* (3,72 срещу 4,19) *и по-натоварваща*

Таблица 10

Оценки на атмосферата, при която протича комуникацията между учители и родители

Table 10

Evaluations of climate of communication between teachers and parents

Характеристики на атмосферата, в която протича комуникацията	Разпределение на оценките в %										Средно претеглена стойност	
	1 Да		2 По-скоро да		3 Не мога да преценя		4 По-скоро не		5 Не			
	у	р	у	р	у	р	у	р	у	р	у	р
спокойна	39,80	57,53	50,66	32,26	3,29	2,69	5,92	6,45	0,33	1,08	*1,76*	*1,61*
дружелюбна	29,28	51,61	49,67	34,95	12,17	8,60	7,89	3,76	0,99	1,08	*2,02*	*1,68*
изпълнена с доверие	19,41	37,63	45,39	34,41	24,34	17,20	9,21	7,53	1,64	3,23	2,28	2,04
ползотворна	20,39	39,78	54,93	36,02	15,46	10,75	8,22	11,29	0,99	2,15	*2,14*	*2,00*
напрегната	2,63	3,76	16,12	6,45	10,86	5,91	47,70	34,95	22,70	48,92	**3,72**	4,19
делова	13,49	17,74	38,49	34,41	10,53	10,22	25,33	25,81	12,17	11,83	*2,84*	*2,80*
натоварваща/ фрустрираща	7,24	3,76	24,67	4,84	12,17	6,99	38,16	26,88	17,76	57,53	**3,35**	4,30
унизителна	1,64	2,15	5,92	1,61	7,24	3,76	33,22	8,06	51,97	84,41	*4,28*	*4,71*

(3,35 срещу 4,30) *за учителите*. Очертава се интересна картина в резултат от анализа на оценките дадени от двете групи изследвани лица (родители и учители) относно значимите характеристики на контактите помежду им, задаващи техния основен емоционален фон. *Родителите като че ли имат по-идеалистична, респ. по-позитивна оценка за атмосферата, в която протича общуването им с учителите*. Едно от обясненията може да се търси по линия на лекото изместване на извадката към родители с ученици в начален училищен етап, в който по традиция комуникацията с учителите е по-интензивна, някак по-доверителна и с прояви на засилена загриженост от страна и на двата субекта. *Представата на учителите за съвместното и целенасочено взаимодействие с родителите е по-реалистична и лишена от излишна илюзии*. Тя е резултат от рефлексията както за необходимостта и отговорността на такъв вид интеракции, така и за усложненността на контекста, е който те трябва да се случват.

Анализът на актуалното състояние на педагогическото взаимодействие „училище –семейство“ няма да е пълен, ако не се проучи въпросът за пречките пред пълноценното взаимодействие между основните участници в него – родители и учители. На вниманието на двете респондентски групи беше представен набор от възможности, описващи поведенчески изяви свързани с родителската и учителската роли. Изследваните лица бяха помолени да оценят, доколко всяка от опциите като предварително зададени възможни отговори на въпроса „Според Вас кои са най-сериозните пречки пред пълноценното взаимодействие между учители и родители? Оценете по следната скала: 1– най-маловажно, 5 – най-сериозно“, представлява сериозна бариера в общуването между родителите и учителите. Получените данни в сравнителен план са представени в табл. 11.

Таблица 11
Оценки на учителите и родителите за най-сериозните пречки пред пълноценното взаимодействие между тях

Table 11
Parents' and teachers' evaluations of the most significant obstacles in their communication

№	Основни пречки във взаимодействието между учители и родители	Средно претеглена стойност	
		учители	родители
1.	Липса на заинтересованост от страна на учителите да контактуват с родителите	2,25	3,41
2.	Липса на интерес от страна на родителите да общуват с учителите	3,88	3,70
3.	Прекалена натовареност и липса на време при учителите	3,27	3,67
4.	Прекалена натовареност и липса на време при родителите	3,88	3,85
5.	Склонност на учителите да съветват директивно родителите във връзка с въпроси от обучителен и възпитателен характер	2,87	3,32
6.	Прекомерна загриженост и склонност на родителите да защитават децата си въпреки всичко	4,08	4,09
7.	Липса на доверие от страна на родителите към учителите	3,69	3,83
8.	Липса на доверие от страна на учителите към родителите	3,12	3,45
9.	Опасения у учителите, че родителите се намесват прекалено много в тяхната дейност (преподаването), в която всъщност не са експерти	3,28	3,51
10.	Опасения у родителите, че учителите не разбират и не обичат толкова добре децата им, колкото самите тях	3,22	3,51
11.	Отсъствие на интерес у родителите относно развитието на техните деца в училище	3,52	3,60
12.	Учителите и родителите нямат доверие помежду си	3,05	3,52
13.	Родителите нямат доверие на училището, че осигурява безопасна среда за развитие на децата им	2,94	3,62
14.	Родителите не уважават учителите	3,40	3,42
15.	Учителите смятат, че родителите проявяват твърде голяма взискателност към тях	3,15	3,28
16.	Учителите смятат, че родителите се месят твърде много в работата на учителите и дейността на училището	3,11	3,33
17.	Учителите не проявяват разбиране към родителите	2,23	2,85
18.	Възприемане на контактите с родителите като нещо натоварващо и времеемко от страна на учителите – опция само за учителите	2,69	–

Тук най-сериозно впечатление остава обстоятелството, че *както учителите, така и родителите оценяват* най-високо и почти еднакво (4,08 при учителите и 4,09 при родителите) *като най-съществена пречка пред пълноценното им взаимодействие прекомерната загриженост и склонност на родителите да защитават децата си въпреки всичко*. Очевидно е, че *това изисква предприемане на сериозни мерки по посока на формиране у родителите на разбиране за еквивалентната социална и личностна значимост както на правата, така и на задълженията на техните деца и на хората изобщо. Това би направило родителите по-взискателни към децата и би улеснило съществено формирането на подобно разбиране и у учениците, което от своя страна би облекчило учителите в тяхната ежедневна работа*.

Сравнението на останалите данни като чели затвърждават впечатлението, подчертано и по-горе в изложението, за скептицизма и недоверието на учителите и родителите относно успешността на взаимодействието между тях. Видно е, че *на преден план с относително високи и сходни средно претеглени оценки се открояват а) липсата на интерес от страна на родителите да общуват с учителите; б) прекалената натовареност и липса на време при родителите; в) липсата на доверие от страна на родителите към учителите; г) отсъствието на интерес у родителите относно развитието на техните деца в училище; д) неуважението на родителите към учителите*.

При по-внимателно и задълбочено вглеждане в получените резултати бихме могли да открои тенденция, която насочва към заключението, че *българският родител проявява високо равнище на критична себерефлексия, виждайки себе си и собственото поведение във взаимодействието като сериозен фактор, който пречи на развитието на ползотворно и резултатно взаимодействие с училището*. Такова едно признание (получено макар и по косвен път), наистина е достойно за уважение! Липсата на външно локализирано обяснение за причинността на „неслучващата се“ по пълноценен начин комуникация с учителите и училището показва, че независимо от девалвацията на определени ценности през последните години у нас, родителите са запазили така необходимия респект към професията и институцията, което наистина е повод за оптимизъм.

От консенсуса в позициите на двете изследвани групи е очевидно, че *родителите са доста специфичен партньор във взаимодействието между семейството и училището*. Тази специфика се свързва с повишената емоционалност и субективност към собствените деца, произтичаща от психологическите особености на самата родителска роля; с множество предизвикателства пред родителите, които те трябва да посрещат и които често ги лишават от времеви, физически и психоемоционални ресурси, за да инвестират пълноценно в подкрепа за образованието и развитието на децата си. Затова образователните институции трябва да използват своите неоползотворени вътрешни ресурси, за да открият адекватните подходи и пътища за приобщаване на родителите към партньорство и активна съвместна работа.

От друга страна, прави впечатление, че *в мненията на учителите като че ли се проектира тяхната изцяло външна локализация при приписването на причинност за бариерите в общуването, при което отговорността изцяло се атрибутира на родителите като комуникативен партньор* (на тяхната свръхангажираност, липса на време, незаинтересованост, недоверие към образователните институции и учителите). Тъй като един от основните постулати в обяснителните модели за човешката комуникация и междуличностните взаимодействия акцентира върху това, че при тези процеси винаги става дума за двупосочност и реципрочност на социалния обмен, няма как за пречките в общуването да носи отговорност само единият субект. Подобни трактовки, давани от учители за взаимодействието им с родителите, хвърля съмнения върху тяхната способност като

професионалисти да бъдат адекватни „улеснители“ на ефективни и резултатни взаимоотношения между семейството и образователните институции.

Декларираните от ключовите субекти основни пречки *в крайна сметка свидетелстват за взаимно недоверие, за опасения у всяка от страните от намеса на другата страна в нейната работа с децата, породена от неразбиране на естеството на тази работа, за взаимно неприемане*.

Дискусия

Анализът на резултатите от проведеното проучване показва доста висока степен на проблематичност във взаимоотношенията между учители и родители в качеството им на ключови субекти на взаимодействието „училище – семейство“. Взаимните негативни оценки са налице в много отношения. Ето и някои изводи в тази посока:

- Преобладаващото мнозинство от оценките на учителите за повечето характеристики на съвременния български родител са по-скоро негативни. *Според учителите от съвременния български родител може да се желае още много по посока на изграждане на адекватно отношение към учителя и към училището като институция*.
- Мнението на родителите за учителите и особено за училището не е особено по-различно от мнението на учителите за родителите. *Съвременното българско училище като цяло не отговаря в достатъчна степен на очакванията на родителите*.
- Общата оценка на родителите за училището като цяло е по-ниска от оценката им за българския учител. *Проблемите на българските учители според родителите са породени от проблемите на българското училище*.
- Вероятно поради тези проблеми, според оценките на родителите, *българският учител е склонен да пренебрегва функциите си да възпитава и улеснява личностното и социалното формиране на подрастващите* като се концентрира преди всичко върху преподаването.
- Независимо, че и за учителите, и за родителите активната работа помежду им е от съществено значение, *е нужно да се работи по посока повишаване на интензитета на контактите между тях*.
- И според учителите, и според родителите атмосферата, при която протича комуникацията между тях, е основана на взаимно уважение и полезност. *Но е по-напрегната и по-натоварваща за учителите.*
- Съществува единодушие между родители и учители по отношение на някои характеристики на българския родител, които го правят понякога труден партньор и генерират бариери във взаимодействието между училището и семейството. *За разлика от родителите обаче, които са критични към своите слабости, учителите избягват въобще да рефлектират върху своите недостатъци като страна във взаимодействието*.

Представените дотук „проблемни моменти“ във взаимодействието „училище – семейство“, изразени в позициите и оценките на неговите ключови субекти – учители и родители, дават основание да се направят някои препоръки.

1. Подобряването на взаимодействието „училище – семейство“ преминава през повишаване на взаимното доверие на ключовите субекти в него – учители и родители. Само така то ще се превърне в ползотворно и продуктивно. И тук очевидно се налага съдействието на обществото и държавата в лицето на институциите, имащи отношение към образованието.

2. Подобряването на взаимодействието „училище – семейство“, респективно „учител – семейство“, преминава и през подобряване на взаимодействието „учител – ученици“ („учител – ученик“). Един от основните проблеми в това отношение е несъобразяването с нормативите за пълняемост на групите в детската градина и на паралелките в училище. За необходимостта от преосмисляне и промяна на тези нормативи. Подобна мярка може да изглежда финансово необоснована, но нейната абсолютна социална, психологическа и педаго-

гическа обоснованост оправдават по-високата финансова стойност.

3. Същото се отнася и за големината на конкретното училище като цяло – големият брой паралелки за всеки клас и особено в училище с класове от I до XII го превръща в „училище-фабрика“, в което възможността за удовлетворяването на така значимата потребност от принадлежност към общност значително намалява. В такива условия няма как резултатите от взаимодействието „училище – семейство“ да са удовлетворяващи и приемливи в социален и личностен план.

4. Естеството на взаимодействието „семейство/родители – училище/учители“ зависи и от желанието, готовността, а оттам и мотивацията на всяка от страните да бъде част от това взаимодействие и да допринася за неговото успешно осъществяване в името на децата. Това налага необходимостта от включване на родителите в специални форми за повишаване на родителската компетентност и, включително като предпоставка за това, специална подготовка на учителите за работа с родители

5. Налага се задълбочено обмисляне на идея за въвеждане на национален стандарт за работа на образователните институции със семейството и местните общности (по подобие на тези в някои европейски страни като Швейцария и Германия, Австралия и Нова Зеландия, САЩ) с ясно дефинирани цели, диференцирани компетенции и отговорности, измерими резултати.

6. Постигането на партньорство между основните субекти във взаимодействието трябва да се основава на съгласие за основните принципи, върху който (ще) се гради то. Ръководни начала в развитието на подобен на модел на сътрудничество са: ученикът и неговият най-добър интерес като основен фокус на интеракциите между родители и училище/ детска градина; споделена отговорност и улеснена комуникация между основните участници в образователния процес (чрез използване на новите технологии; регламентиране на регулярни контакти очи в очи, в т.ч. домашни посещения; гарантиране на подкрепа за родителите с цел увеличаване техния капацитет и педагогическа компетентност по отношение образованието (обучението и възпитанието) на децата им); приобщаване на родителите към установената училищна култура; съ-участие на родителите в процесите на вземане на решения и управление с цел защита интересите на учениците; установяване на партньорство на училището и семейството с бизнеса, неправителствените организации и сдружения на местните общности.

Литература

1. **Коен, Б., Р. Брук Лий** (2013). Основи на статистиката за социалните и поведенческите науки. Изд. Изток-Запад, София.
2. **Цветанска, С.** (2015) Комуникация на партньорство между учители и родители в училище. – *Реторика и комуникации*, 17, април 2015. Достъпно на www.rhetoric.bg
3. **Чавдарова–Костова, С.** (2016) Процесът на възпитанието в семейната среда. – В: Възпитанието (съдържателни и процесуални измерения). Съст. С. Чавдарова–Костова. УИ „Св. Климент Охридски“, София.
4. **Чавдарова–Костова, С.** (2017) Възпитанието в структурата на семейните отношения. УИ „Св. Климент Охридски“, София
5. **Binz, Chr., Schneider, N. F., Seiffge-Krenke I.** (2010). Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten. *Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2–2010*, 195-208.
6. **Farrer, L., L. William, U. Uhlendorff, M. Euteneuer, A.-C. deLiedekerke** (2011) Families. A Summary of the Situation in Europe Today Report produced by FAMILY PLATFORM. – https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27726/1/Family%20Platform%20Brochure%20I.pdf – 01.10.2017.
7. **Ferrarini, T.** (2006) Family, States and Labour Markets. Institutions, Causes and Consequences of Family Policy in Post-War Welfare States, Edward Elgar Publishing
8. **Hess, S.** (2011) Befähigung zur Zusammenarbeit mit Eltern – Professionalisierung von Pädagoginnen zur Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern und Familien in sozialer Benachteiligung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *9-2011,* 346-354

9. Wild, E. (2003) Einbezihung des Elternhaus durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der elternpartizipation aus der Sicht der Gymnasiallehrer. *Zeitschrift für Pädagogik, 49 (4)*, 513–533.

References

1. **Barry H. Cohen, R. Brooke Lea** (2013). Osnovi na statistikata za sotsialnite i povedencheskite nauki. [Essentials of Statistics for the Social and Behivioral Siencies] Publ. Iztok-Zapad, S.[In Bulgarian].
2. **Tsvetanska, S.** (2015). Komunikatsiya na partn'orstvo mezhdu uchiteli i roditeli v uchilishte. – Retorika i komunikatsii. [Communication for Parents-Teachers Partnership at the School.– Rhetoric and Communication, 17th April, 2015]. [In Bulgarian] At: www.rhetoric.bg
3. **Chavdarova-Kostova** (2016) Protsesŭt na vŭzpitanieto v semeĭnata sreda. – V: Vŭzpitanieto (sŭdŭrzhatelni i protsesualni izmereniya). [Educational process in the family environment. In: Education (substantive and procedural dimensions)]. S. Chavdarova- Kostova. University Publishing house ‚St. Kliment Ohridski", Sofia
4. **Chavdarova - Kostova** (2017) Education in the structure of family relationships. [Education in the structure of the family relationships]. University Publishing house ‚St. Kliment Ohridski", Sofia
5. **Binz, Chr., Schneider, N. F., Seiffge-Krenke I.** (2010). Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten. *Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2–2010*, 195-208.
6. **Farrer, L., L. William, U. Uhlendorff, M. Euteneuer, A.-C. deLiedekerke** (2011) Families. A Summary of the Situation in Europe Today Report produced by FAMILY PLATFORM. – https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27726/1/Family%20Platform%20Brochure%20I.pdf – 01.10.2017.
7. **Ferrarini, T.** (2006) Family, States and Labour Markets. Institutions, Causes and Consequences of Family Policy in Post-War Welfare States, Edward Elgar Publishing
8. **Hess, S.** (2011) Befähigung zur Zusammenarbeit mit Eltern – Professionalisierung von Pädagoginnen zur Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern und Familien in sozialer Benachteiligung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *9-2011,* 346-354
9. **Wild, E.** (2003) Einbezihung des Elternhaus durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der elternpartizipation aus der Sicht der Gymnasiallehrer. *Zeitschrift für Pädagogik, 49 (4)*, 513-533.

Bistra Mizova – Associate Professor, PhD, Faculty of Eduaction, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
b.mizova@fp.uni-sofia.bg

Boncho Gospodinov – Professor, PhD, Faculty of Eduaction, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
b.gospodinov@fp.uni-sofia.bg

Syika Tchavdarova-Kostova – Professor, D.Sc., Faculty of Eduaction Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
s.chavdarovakostova@fp.uni-sofia.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 169-184
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Учителят като обект на агресия в трудния ученически клас

Екатерина ДИМИТРОВА

Институт за изследване на населението и човека при БАН, департамент Психология
БЪЛГАРИЯ, София 1113, ул. „Акад. Бончев“, бл. 6

keiti_d@mail.bg

Резюме: *Статията представя проучване на някои от формите на агресия, които трудните ученически класове проявяват по отношение на техните преподаватели през оценката на последните.*

Трудният клас е несистематично изучаван социалнопсихологически феномен. Приема се, че това е сфера с присъщи ученически групи, в които преподавателят се среща с множество агресивни и деструктивни прояви, някои от които насочени към самия него (Rodgers 2006; Olsen 1997). Чрез провеждане на експертна оценка сред учители се цели да се очертае какво представляват трудните класове в български училища, както и характеристиките на контекста, в който се развиват отношенията, в т.ч. и агресивните, на тези групи към учителите. Данните от изследването сред учители са съпоставени с измерените реални прояви на 117 ученици от трудни класове. Разкрива се, че тези класове се характеризират със социалнопсихологичен климат насърчаващ конфликтни взаимоотношения, със слабо овладяване на груповото поведение, изразена демотивация по отношение на учебната дейност и с по-високо проявени агресивни и деструктивни поведения на групово равнище.

Изследването на явлението труден клас и в частност специфичното му влияние върху взаимоотношенията с преподавателя дава един конкретен ракурс по отношение на психологията на груповото поведение в училищна среда и очертава потребността от следващи проучвания в тази значима социална сфера с цел превантивни въздействия върху агресивните поведения в училище.

Ключови думи: труден клас; агресия; учители; юноши; изследвания.

Статията да се цитира по следния начин:

Димитрова, Е. (2019). Учителят като обект на агресия в трудния ученически клас. *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019, 169-184. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© Е. Димитрова, 2019

Статията е постъпила през декември 2018
Приета за публикуване през март 2019
Публикувана онлайн през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 169-184
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

THE TEACHER AS AN OBJECT OF AGGRESSION IN THE DIFFICULT SCHOOL CLASS

Ekaterina DIMITROVA

Institute for Population and Human Studies
(Bulgarian Academy of Sciences), Psychology Department
BULGARIA, Sofia 1113, Acad. Georgi Bonchev St., Bl. 6

keiti_d@mail.bg

Abstract. *The present report introduces a research for some of the forms of the aggression which the difficult student classes show in regards to their teachers through the evaluation of the latter. In reaserch of B. Rodgers and J. Olsen dedicated to the misbehaving class is claimed that there are student groups in which the teacher meets numereous of aggressive and destructive acts, some of these acts are directed to them even. (Rodgers 2006; Olsen 1994).*

In order to check if in the bulgarian secondary school also exists similar phenomenon, with the method of expert assesment for teacher research, part of a broader study dedicated to the difficult class (Dimitrova 2011) were included 20 teachers. The purpose is to outline what the difficult class nature is, the characteristics of the context as well in which the relations are formed including the aggressive ones to the teachers of these groups. The score is defined with the measured real acts of 117 students from there misbehavig classes. It has been found out that these classes are characterized with socio-psychological climate encouraging conflict relationships with weak mastering of the group behavior, expressed demotivation in reagrds to the study and with higher demonstrated aggressive and destructive behavior on a group level.

The results confirmed that the formed leader cores in the difficult class are important factors for incitement to aggressive acts to the teachers. Over 60% from the teachers for example confirm that these group members express associal behavior and attitude to them, strive to dominate and to object, obstruct the work daily and the organization in the class.

The research of the phenomenon misbehaving difficult class of pupils and in particular its specific impact on the relationships with the teacher gives a concrete aspect in reagrds to the psychology of the group behavior in the school enviroment and outlines the need of further research in this significant social sphere with the purpose for preventive impacts on the aggressive behaviors in the school.

Keywords: misbehaving difficult class; aggression; teachers; pupils; research**.**

The article can be cited as follows:

Dimitrova, E. (2019). Uchitelyat kato obekt na agresiya v trudniya uchenicheski klas. [The teacher as an object of aggression in the difficult school class]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 169-184. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online). (in Bulgarian).

© E. Dimitrova, 2019

Submitted - December 2018
Revised – March 2019
Published –June 2019

The author has read and approved the final manuscript.

За трудния ученически клас

В съвременното социално познание особено актуални са проблемите, произтичащи от спецификата на юношеската психика, която в голяма степен отразява динамичните социални промени. Различните типове и видове ученически класове са значима социална среда за проява на социалнопсихичната феноменология на юношеското поведение. В този контекст несъмнено се повишава интересът към социалнопсихологичните аспекти на трудния клас като особено сложен и интересен вид ученическа група.

Трудният ученически клас всъщност е нормален клас, който се е видоизменил поради редица фактори, породени както от външната социална среда, така и от вътрегруповите взаимоотношения и взаимодействия. Най-общо казано в този вид клас се наблюдава отрицателно отношение към обучението, от страна на повечето юноши, наличие на конфликтни междуличностни отношения сред членовете на класа, деструктивна активност по време на учебен час, агресивна нагласа към повечето преподаватели и ниско ниво на психологично овладяване на членовете на групата. Същността на трудния клас е тясно свързана с множество признаци, които го създават и развиват, модифицират го в качествено нов вид ученическа група. Това е феномен, който намира израз предимно на групово равнище (Димитрова 2011).

Според изследователите на явлението труден ученически клас А. Микляева и П. Румянцева съществуват два вида такива класове, които те определят по различен начин: (1) субективно труден клас – това е относително ефективна учебна група, която понякога се оказва трудна за този или онзи учител. (2) обективно труден клас – такъв вид клас, чието функциониране се характеризира с нарушение на един или няколко признака на ефективната малка група. Този вид клас се явява труден за всеки свой учител.

Клас, който може да се нарече „обективно труден“ се характеризира или с ниска ефективност на съвместната дейност, или с отрицателна мотивация на съвместната дейност, или с неблагоприятен социалнопсихичен климат, или с неконструктивна групова идентичност, или с всички тези характеристики в различни съчетания (Румянцева и Микляева 2006:52).

Австралийският учен Б. Роджърс дава следното определение на трудния клас: „труден е клас, чиято честота и интензитет на разрушителното поведение на членовете му значително въздейства върху благополучието на един или повече от преподавателите им, или поведението им значително засяга обучението“ (Rodgers 2006:8).

Трудния клас определяме в работна дефиниция и от социалнопсихологична гледна точка като малка социална група, която се характеризира със съществуването на социалнопсихичен климат, насърчаващ конфликтни взаимоотношения, слаб социален контрол над груповото поведение, изразена демотивация и в сравнение с нормалните класове, с по-високо проявени агресивни и деструктивни поведения на групово равнище (Димитрова 2009).

Сборът от множество агресивни индивиди съставляващи цял ученически клас, предпоставя и появата на множество проблемни ситуации в училищната среда. Този тип ученически класове проявяват деструктивна агресивност – агресивност, която няма защитен характер, предназначена е не за самозащита или оцеляване, а за нарочно, изкуствено разрушаване. Трудната група разкрива агресивния си модел на поведение при различни ситуации, които не съдържат агресивен контекст.

Учителят и трудния ученически клас

Особен интерес представляват агресивните прояви на трудния клас, чийто обект е преподавателя. Пълното отричане на формалния му авторитет всъщност е отричане на всички видове авторитети, които той олицетворява (Дреер 1989). Учителите, в качеството си на значими възрастни и представители на институция, чрез подкрепата, която оказват на подрастващите, поддържат индивидуалната им привързаност към

общоприетите норми. Изследванията на отношенията между учителите и юношите с рисково поведение са рядкост. В едно от малкото проведени изследвания в България се установява, че най-много проблеми в комуникацята с учителите срещат тъкмо юношите с агресивно поведение (Шумкова 2010: 322).

Агресивните прояви насочени към преподавателя са свързани със съзнателно и целенасочено подценяване, което подлага под съмнение компетентността му. Това се постига чрез шумни разговори по време на работния процес и язвително отношение, което разконцентрира целия клас. Лидерите в групата не предоставят възможност за оказване на социален контрол – влиза се и се излиза от класната стая, четат се вестници, обсъждат се междуличностни отношения, правят се малки групички по чиновете. Преподавателят тенденциозно се загърбва или се отнасят с него грубо и неуважително, пренебрегвайки институционално установените правила. По този начин юношите отнемат „силата“ от преподавателя, дебалансират класа и контролират вниманието на учителя (Olsen & Cooper 2014).

Юношите се научават да се държат агресивно взаимно подражавайки си. Чрез агресивните действия членовете на трудния клас улесняват всекидневното си битие, което е свързано и с едно друго явление наречено „социална хитрост“ – икономисването на собствените сили, избягвайки ненужната активност (Микляева и Румянцева 2006: 65).

Слабият учебен успех на учениците от трудния клас е породен от тяхната ниска мотивация – в него съществува пасивност и се подценява учебната работа. Проявите на негативно отношение неглижират личността на учителя – той е въведен в безкрайна поредица от малки конфликти, в които се налага да се защити, а агресивната групова среда го подлага на силен стрес (Селие, 1982).

Доказано е, че в този възрастов диапазон вниманието на юношите започва да се измества от родителите и учителите, като основни авторитети, към групата от връстници. В литературните източници съществуват данни, че повече от половината си време юношите прекарват сред приятели и съученици, като това количество време се увеличава именно в прогимназията (Rodgers 2015).

Средата на връстниците е по-толерантна към изпробването на нови роли и сценарии на поведение. Освен това учениците се нуждаят от подкрепа, признание и разбиране именно от връстниците – точно от тях юношите заимстват модели на поведение и очакват одобрение. В приятелската група намират себе си, както и съпричастност към проблемите им. Тези групи заемат важно място при формирането на нагласите и представите на юношите за себе си. Някои млади хора обаче започват напълно да зависят от своята група на връстниците за социална подкрепа. Тези младежи се наричат „ориентирани към връстниците“ и често пъти преживяват себе си като отхвърлени от света на възрастните (ср. Penninghton 2002).

По много начини тази група се противопоставя на установения от възрастните ред, ангажира се с антисоциални актове и се опитва да създаде друг свят /контракултура/, който удовлетворява собствените й потребности. Ето защо връстниците могат да бъдат и основен фактор провокиращ агресивното поведение. В тези групи юношите се чувстват приемани и значими, а когато са заедно могат да предприемат различни агресивни действия, тъй като се чувстват посилни - демонстрират неадекватно ролево поведение, трудно се подчиняват на нормите и правилата, особено когато се отнася до признаване авторитета на преподавателя (Румянцева и Микляева 2006).

Според Б. Мизова например учениците с дисциплинарни нарушения в класа могат да се класифицират в 4 основни групи: 1. Посегателства върху училищната собственост и личната такава – отнемане, повреждане на чужди вещи да краен вандализъм. 2. Нарушения на социалните интеракции и комуникационни процеси в ученическия клас в рамките на урока и извън него – тук спектърът се покрива от т.нар.

насилствена комуникация (ученик-учител) в нейните директни и индиректни форми на физически, вербални, невербални аспекти, както и от такива поведения, които преднамерено или не, са насочени към уронване на професионалния и личностен авторитет на учителя, от страна на учениците. 3. Нарушения на реда, спокойствието и благоприятния психо-социален климат в класната стая – тук попадат прояви като разсейване на вниманието от страна на учениците, необоснован шум, прекъсване на работния ритъм и т.н. 4. Поведенчески прояви на безотговорност към ученическите задължения – бягства от конкретен час и от училище като цяло, закъснения, неизпълнение на домашните работи, явяване в час без необходимите материали и пособия и т.н. (Мизова, 2012).

Трудни класове могат да се формират и поради недостатъчната наблюдателност или незаинтересованост на преподавателите за неформалната вътрегрупова обстановка. През 1997 година Дж. Олсън, в своята книга „Управление на класната стая – работата с трудни класове в училището“ казва, че поведението на някои юноши в класа пречи на учителя да преподава и предизвиква силен стрес у него (Olsen 1997). В друго изследване се установява, че взаимодействията между учителите и учениците с агресивно поведение, рядко са положителни. Учителят несъзнателно се въвлича в поведението на ученика, спира да се отнася с него положително и по-скоро също става агресивен и с отрицателно вербално поведение (вж. Иванов 2004).

Някои автори са на мнение, че поради отсъствието на „поглед на възрастните“ неформалната структура на класа може да се окаже с негативни черти, целите й да придобият антиобществен характер, а общуването да бъде под влиянието на силата и жестокостта (Николов, Александрова и Кръстев 1994:245). Е. Фром твърди, че ако преподавателят е безпомощен, членовете на класа често стават садисти (Фром 2003). Фром има предвид отключването на душевната жестокост, желанието да унизиш и да нараниш чувствата на друг човек.

Наблюденията показват, че повечето преподаватели не успяват своевременно да разчетат вербалните и невербални сигнали, подавани от страна на членовете на групата за съществуващите проблеми между тях (Димитрова 2014). Основната дейност на преподавателя е свързана с обучението (Пенчева 2006), но той е непрекъснат свидетел на развиващите се взаимоотношения във всеки клас и най-добре може да ги разшифрова. Според М. Василева нерядко и най-опитния учител се затруднява ако трябва да вербализира груповите особености на паралелките, в които преподава. Обикновено се ориентира интуитивно в груповите очаквания и нагласи и се стреми да ги удовлетворява. Чрез неформалните си лидери, ученическите групи динамично взаимодействат, по специфичен начин, с разбиращия тяхното вербално и невербално поведение учител. Ако той неумело разчита техните послания, ако ги игнорира съзнателно или несъзнателно, рискува да предизвика тяхното неодобрение и съпротивителна апатия (Василева 2003: 34).

По време на учебен час членовете на трудния клас са разконцентрирани и вглъбени в дребните детайли на взаимоотношенията си. Не обръщат внимание на наказанията (устни или писмени забележки и др.), които прилага учителя, за да установи ред. Отнасят се към тях с презрение, както и към този, който ги налага. Преподавателят от началото на часа до неговия край е раздвоен. От една страна се стреми да изпълни задълженията си – да преподава и да изпитва, а от друга този процес непрекъснато е съпътстван с молби за концентриране. Ето защо, за преподавателя на труден клас влизането в учебен час често представлява усилие на волята. Първоначално агресивните прояви на групата са считани за моментно състояние, породено от непосредствено събитие, някакво емоционално преживяване, което скоро ще отмине (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts & King 1982). Множество изследвания доказват обаче, че агресията поражда агресия, а моделите на поведение веднъж заучени се утвърждават в личностния репертоар и редуцирането

на насилието става още по-проблематично (Берон и Ричардсон 2001).

От тази гледна точка естествената, но често неправилна реакция на преподавателя (ср. Василева 2003: 91) по отношение на трудния клас се изразява в силна вътрешна съпротива да преподава на тази ученическа група. Тя се дължи предимно на чувството за несигурност и враждебност, породени от невъзможността да наложи авторитет и да следва нормите. За него учениците са недоброжелателни, с нагласа да засегнат достойнството му, неподдаващи се на социален контрол. Личната самооценка на преподавателя се понижава, поради засилилото се усещане за несправяне.

Поради тези причини посоките, в които може да се развият взаимоотношенията му с учениците, са следните:

1. Преподавателят става пасивен по отношение на трудния клас и постепенно пренебрегва протичането на учебните занятия, което е проява на защитна реакция, защитен механизъм. Обособява се вътрешна несигурност, поради страх от несправяне с проблемите, което демотивира. Демотивацията се изразява предимно в слаба подготовка за учебните часове с класа и драстично понижаване на изискванията към членовете му. Проявите на слабост обикновено се забелязват от класа и позицията на преподавателя е накърнена (Rodgers 2006).
2. Поради невъзможността да намери адекватни начини за справяне с трудния клас преподавателя несъзнателно започва да създава негативно отношение към него сред своите колеги, под предлог че търси помощ. По този начин създава предварителна негативна нагласа в целия преподавателски състав, снемайки персоналната вина, която изпитва, че не е алармирал своевременно за проблемите в този клас. С постъпката си той подсъзнателно изпитва желание да накаже членовете на класа (Василева 2003).
3. Преподавателят характеризира класа като слабо податлив на психологично въздействие. С течение на времето намалява желанието да преподава в него, тъй като често изпада в състояние на афект и това влияе върху цялостната му дейност през деня. Освен това започват многократно да подценяват интелекта на юношите в класа. В междуличностните си контакти нерядко поставят под съмнение умствените им качества, а изтъкват тяхната повърхностност, апатия и невъздържаност. Съзнателно се стремят към по-малко контакти с тях (Коджаспиров и Коджаспирова 2017).

Юношите от трудните класове утвърждават властовата си позиция чрез директна конфронтация с преподавателите и авторитета им – закъсняват за час, говорят високо, тръгват си по-рано, саботират занятията. Те отвличат вниманието на преподавателя, а останалите членове на групата са изтласкани на заден план (Boice 1992). Няма значение колко внимателен е преподавателят към този клас, защото той само ще „кръжи“ около развиващото се деструктивно поведение в класната стая. М. Сорцинели твърди, че съществуват ученически групи, в които преподавателят се сблъсква с множество деструктивни в поведението си юноши, които често са наричани „терористи в класната стая“ (Sorcinelli 1994:365). В социална ситуация с множество препратки към агресия агресивният юноша в повисока степен се концентрира върху тези, които предполагат агресия или се асоциират с нея (Берон и Ричардсон 2001).

Цел на изследването

Основната цел на изследването е очертаване и анализ на социалнопсихологичните измерения на трудния ученически клас като комплексно социално явление и разкриването в дълбочина на източниците, параметрите и механизмите на неговия агресивен модел на поведение, в частност и този насочен към преподавателя.

Хипотези

1. Очакваме, че трудния клас е с ниска ефективност на съвместната дейност, отрицателен социалнопсихологичен

климат, а мотивацията и груповата идентичност са насочени извън придобиването на знания и умения във връзка с целите на образователния процес. В трудния ученически клас характеристиките на ефективната малка група са в дисфункционалност (Румянцева и Микляева 2006).

2. Допускаме, че както момчетата, така и момичетата ще участват активно в агресивните подгрупи на трудните класове. Не се очакват значими различия по фактора пол при юношите в този вид клас (Jackson 2006).
3. Предполагаме, че трудния клас ще демонстрира в по-висока степен вътрегрупова агресивност, която ще бъде насочена не само към отделни членове на класа, но и към преподавателя, възприеман като част от групата (Rodgers 2006).

Методи на изследване

Един от използваните методи за идентифицирането на трудния ученически клас и неговото проблемно поведение е методът експертна оценка. Този метод се използва при необходимост от информация за недостатъчно изучаван обект. С негова помощ качествените особености на психичните явления получават свое числово изражение във формата на количествена оценка. Данните от експертната оценка се използват като потвърждение или опровергаване достоверността на данните получени от тестовете и въпросниците. Броят на експертите варира, но обикновено се приема, че оптималното число е 15–20 (ср. Михайлов 1996).

Въпросникът е съставен от 33 твърдения, съдържа пет подскали и е с петстепенна скала за отговор, Ликъртов тип (от Напълно вярно до Напълно невярно). Някои от твърденията са следните: „Лидерите в трудния клас отричат авторитетите“, „С течение на времето учителите започват да влизат с нежелание в трудния клас“ или „Трудният клас не се поддава на социален контрол и въздействие“.

Вторият метод е въпросник за изследване на трудните класове. Поради спецификата на разглежданата проблематика беше създаден въпросник, чрез който по пет диференцирани признака се доказва съществуваща дисфункционалност в даден ученически клас, което го причислява към трудните групи. Освен, че се състои от пет основни скали, които измерват петте основни признака на трудния клас: Агресия, Конфликтност, Реактивност, Димотивация, Звездност – във въпросника са заложени още две подскали, едната от които измерва вътрегруповата агресия, която проявява класа по отношение на своите преподаватели. Някои от твърденията са: „Повечето ученици от класа обиждат учителите“, „Има ученици от класа, които се забавляват като тормозят учителите“ или „Повечето ученици от класа се отнасят грубо с учителите“.

Обект на изследване

На първи етап е изграден комплекс от определени критерии, по които да се диференцират нормалните от трудните ученически класове. Критериите са формулирани на база на проучване на специализираната литература, в която те не бяха така стройно систематизирани. Основните критерии за дефиниране на нормален клас са следните:

- Възрастов критерий – всички ученици в класа да са приблизително на една и съща възраст;
- Балансирани междуличностни отношения в групата;
- Позитивен социалнопсихичен климат в класа;
- Възникващите междуличности конфликти са със ситуативен характер;
- Позитивно отношение към повечето преподаватели;
- Позитивна мотивация към учебната работа;
- Високо ниво на социален контрол над членовете на класа, от страна на преподавателите (Димитрова 2006:65).

На другия край на континуума, като основни критерии за наличието на труден клас, могат да се посочат следните:

- Възрастов критерий – всички ученици в класа да са приблизително на една и съща възраст
- Ниска степен на институционална социализация към училището;
- Отрицателно отношение към обучението от страна на повечето членове на класа;
- Наличие на трайни конфликтни междуличностни отношения сред членовете на класа;
- Деструктивна активност по време и към работния процес в класа;
- Масова агресивна нагласа към повечето преподаватели;
- Негативен социалнопсихичен климат в класа;
- Ниско ниво на социален контрол над членовете на групата, от страна на преподавателите (Димитрова 2006:66).

При наличието на изложените критерии-характеристики, може да се говори за труден клас и да се диагностицира оформяща се дисфункционалност в него.

Изследвани са 20 преподаватели от пет столични училища – 81 СОУ „Виктор Юго“, 144 СОУ „Народни Будители“, 79 СОУ „Индира Ганди“, 119 СОУ „Акад. Михаил Арнаудов“ и 125 СОУ „Боян Пенев“ – които дават експертното си мнение относно трудните класове и техните прояви.

Извадката се състои от 117 ученика от трудни класове, от които 55 момчета и 62 момичета, както и 82 ученика от нормални класове – 38 момчета и 44 момичета. Изследването се проведе в две столични училища – 81 СОУ „Виктор Юго“ и 144 СОУ „Народни Будители“. Изследването е проведено групово през 2008–2009 година.

Резултати и обсъждане

На базата на получените резултати от въпросник за изследване на трудния ученически клас се установи, че в трудния клас нивата на групова агресия са значително по-високи. Наблюдава се значима разлика по показателя Агресия по вид клас, като трудния е по-агресивен ($F = 50{,}01$ $p < .000$) (вж. табл. 1). Груповият характер на агресивните действия е породен от появата на социална йерархия, когато дадени групи от връстници постигнат повисока социална известност и влияние, в сравнение с други. Наричат се популярни клики – съставени от популярни юноши и техните последователи. Тези юноши задават насоката на поведение на класа и подкрепят антисоциалното и агресивно поведение в групата, защото считат, че това е единствено правилния начина за социален успех (Farmer 2000). Основният способ за усвояване от юношите на широк диапазон от агресивни реакции е поощряването на това поведение.

Юношите от трудния клас утвърждават властовата си позиция чрез директна конфронтация с учителя и неговия авторитет. Според резултатите от проведената експертна оценка, голяма част от изследваните учители подкрепят мнението, че повечето индивиди от трудния клас се отнасят грубо и с подчертано пренебрежение

Таблица 1
Средна стойност и значимост на различията по Агресия, по вид клас – ВИТК

Table 1
Mean value and significance of differences in aggression by class type – DCQ

Агресия	$\bar{X}$	SD	F	Sig.
Труден клас N = 117	32.0085	9.0976	50.010	.000***
Нормален клас N = 82	23.1220	8.1625		

*** значимост при $p < 0{,}001$

към тях, а някои си позволяват да отправят и заплахи. Постепенно класът разрушава вярата на преподавателя в собствените му възможности на педагог и възпитател. По тези причини у него се появява вътрешно съпротивление да им преподава, поради невъзможността да наложи своята педагогическа воля и авторитет.

Трудните класове проявяват по-често агресия на групово равнище. Този факт може да се обясни със субкултурните моделиращи влияния върху придобиването на агресията, които се илюстрират от поведението на юношите, в отговор на наблюдаването на агресия у техните връстници. Агресивният модел на връстника в трудния клас е подкрепян и награждаван, което кореспондира с една от класическите експериментални парадигми. Такива награди могат да са материални или социални – да се приеме някой в групата или да се прекрати негативното отношение към него. Членовете на трудните класове са най-сплотени и най-силно се идентифицират с групата, когато заедно участват в дадени агресивни действия.

Повече от половината от изследваните експерти считат до голяма степен за вярно твърдението, че юношите от трудния клас се отнасят грубо и с подчертано пренебрежение към преподавателя, както и че си позволяват да отправят заплахи към своите учители. Експертите считат до голяма степен за вярно (55,6%), че лидерите в трудния клас имат афинитет към нарушаване на правилата и силно желание за отричане на авторитетите, като 61,1% от тях приемат до голяма степен за вярно твърдението, че с течение на времето преподавателите започват да влизат с нежелание в трудния клас. В класическите американски изследвания се подчертава, че групите от връстници влияят в контраотношение спрямо възрастните. В тези групи юношите се чувстват свободни, независими, със стремеж към автономност (Кричевски 2001).

Преподавателите също са потърпевши от отношението на трудния клас, както са и някои от юношите, съставляващи класа. В трудните класове не проявяват добро отношение към преподавателите си и част от агресивността им засяга не само него като личност, но и методите му на работа. Те биват поставени под съмнение ежедневно и естествения ход на събитията води до тяхното разрушаване (Rodgers 2006).

Агресивното и деструктивно поведение на трудния клас, като цяло, е разпознаваемо за изследваните преподавателите, тъй като повечето от тях са с дългогодишен опит в училищната среда. Според анкетираните преподаватели повечето юноши от трудния клас проявяват агресивно поведение и по тази основна причина в този клас често се налагат административни наказания свързани с дисциплинарни проблеми, побой и вандализъм, а с най-висок статус се ползват юношите с агресивно и деструктивно поведение. Както казва Дж. Томпсън всички преподаватели поне веднъж в кариерата си са имали клас, който е бил толкова труден за мениджиране, че всеки ден са мечтаели да променят професията си и да напуснат училище (Thompson 2011: 248).

По отношение на вътрегруповата агресия насочена към преподавателя се наблюдава значима разлика между трудните и нормалните класове ($F = 47.30$ $p < .000$), като трудните класове проявяват по-висока агресивност към преподавателя в сравнение с нормалните класове (вж. табл. 2). Този резултат води до потвърждаване на предположението, че по-голямата част от юношите в трудния клас, са подстрекателите на агресивните прояви към преподавателя. Те „превъзхождат“ юношите от нормалните групи и могат да бъдат много враждебни и отмъстителни, да кроят планове за дискредитиране на преподавателя, които да изпълняват. К. Джаксън специално описва груповото поведение на връстниците от подобни класове – те са шумни и непрекъснато крещят, а когато се шегуват изискват всички да се смеят заедно с тях. Когато поискат излизат от час, блъскайки вратата или нападат някой член на групата само защото ги е погледнал по-особено

Таблица 2
Средна стойност по вътрегрупова агресия към преподавателя, по вид клас и значимост на различията – ВИТК

Table 2
Mean value and significant differences in intragroup aggression to the teacher by class type – DCQ

Труден клас № = 117	$\bar{X}$	**SD**	**Нормален клас № = 82**	$\bar{X}$	**SD**	**F**	**Sig.**
	13.10	3.81		9.48	3.40	47.30	.000***

*** значимост при p < 0,001

Таблица 3
Средни стойности и вътреполови различия по вътрегрупова агресия към преподаватеря – ВИТК

Table 3
Mean values and differences by intragroup aggression to the teacher in girls and boys – DCQ

Труден клас N = 117	$\bar{X}$	**SD**	**Нормален клас N = 82**	$\bar{X}$	**SD**	**F**	**Sig.**
Момичета N = 62	13,7097	3,7437	**Момичета N = 44**	9,9318	3,5266	27,49	,000***
Момчета N = 55	12,4182	3,8039	**Момчета N = 38**	8,9737	3,2256	20,80	,000***

*** значимост при p < 0,001

или иска да работи в час. Преподавателите твърдят, че тези групови членове са агресивни и с арогантно отношение спрямо тях. Те говорят зад гърба им и често скачат, атакувайки ги (Jackson 2006).

Изследването на различията по пол между трудния и нормалния клас показва, че момичетата от трудния клас проявяват в по-висока степен вътрегрупова агресия към преподавателя, в сравнение с тези от нормалните класове, (F = 27,49 p > ,000). Момчетата от трудните класове също са по-агресивни по отношение на преподавателя отколкото тези в нормалните класове, (F = 20,80 p > ,000) (вж. табл. 3). Този резултат ясно показва, че не само момчетата, но и момичетата в трудния клас проявяват почесто агресия срещу преподавателите си. Автори като К. Джаксън потвърждават, че в днешно време тенденцията момичетата да заприличват на момчета се засилва. Те стават все по-доминантни в междуличностните отношения. Искат околните да се страхуват от тях, да се знае, че те са „лошите“ момичета с агресивни прояви и често участват в публични сбивания (Jackson 2006).

Изследването показва и че трудните класове са значително по-реактивни от нормалните. Те постоянно рушат правилата и се отличават с висока импулсивност, съпътствана с чести нарушения на вниманието. Юношите от трудните групи са с нисък самоконтрол, който им пречи да се въздържат от агресивно поведение. Реактивното им поведение е израз на желанието да контролират групата, да са значими за груповите членове, да са автономни от преподавателя, да правят каквото искат, за да ги считат за „някой“ (Farmer 2000). При вътрегруповата агресия към преподавателя обикновено се наблюдава обединяване от страна на членовете на трудния клас и те

стават единни в агресивните си действия, чрез които се разграничават от него в стремежа си да демонстрират личностно превъзходство.

За сравнение ще посочим данни от представително изследване на проявите на агресия и насилие в училище, изобщо – не само в трудните класове. То е проведено от екип учени от ИИНЧ при БАН през 2017–2018 г., финансирано от МОН.

Резултатите от Paired Samples T-test, в това изследване, например показват статистически значими различия в честотата на заяждане от страна на учениците и всички останали прояви на агресия спрямо учителите. Същото важи и за подигравката или дразненето с неприлични жестове. Значими различия не се наблюдават в честотата на разпространяване на неприятни клюки/слухове, наричането с обидни думи и заплашването, но тези прояви се различават значимо от всички останали изследвани прояви на агресия от ученик към учител (фиг. 1).

Според изследваните учители, те са обект на прояви на вербална и психологическа агресия сравнително по-често, отколкото на физическа агресия. Заяждането (M = 2,06), като форма на вербална агресия, следвано от подигравки или дразнене с неприлични жестове/поведение (M = 1,80), се манифестира по-често от учениците, в сравнение с всички останали изследвани прояви на агресия и най-вече в сравнение със случаи на замеряне (M = 1,13), блъскане, удряне или ритане (M = 1,09). Учителите твърдят, че заплашването (M = 1,38), като проява на психологическа агресия, наричането с обидни думи (M = 1,35), като проява на вербална агресия и разпространяването на неприятни клюки и слухове за тях (M = 1,29), като проява на индиректна агресия от страна на учениците, се среща сравнително по-често от проявите на физическа агресия, но по-рядко от другите изследвани прояви на вербална и психологическа агресия (заяждане и подигравка/дразнене).

Освен това половината от изследваните учители споделят че в тяхното училище съществуват трудни класове (50%), а другата половина твърдят, че не са се сблъсквали с такива (50%). Оказва се, че всекидневно немалко преподаватели в средните училища се срещат не само с единични случаи на юноши, трудно податливи на социален контрол и въздействие, но и с цели класове, които като организирани агресивни групи проявяват поведение извън установените

Въпрос 1. Колко често ви се е случвало ученик от вашето училище?

Question 1. How often did a student from your school?



Фигура 1. Прояви на агресия от ученик към учител (средни стойности – M)

Figure 1. Aggression from student to teacher (mean values – M)

норми. Фактът, че половината от учителите твърдят, че в тяхното училище няма трудни класове обикновено се нарежда сред най-често срещаните фактори, съпътстващи задълбочаването на проблема труден клас – честото му „капсулиране“, поради опасението, че колегията ще ги счете за некомпетентни. Това вероятно е очаквана реакция – педагогическата дейност е преди всичко индивидуална дейност. От една страна педагогът е изправен сам срещу своите ученици и изпитва силно психично напрежение, тъй като трябва едновременно да регулира както своето поведение, така и това на юношите. От друга страна преподавателите не приемат лесно оценката на другите за своите професионални качества, тъй като са свикнали сами да се оценяват /извън извършваните проверки, под формата на открит урок, от страна на ресорния зам. директор, например/.

На въпроса дали смятат, че се нуждаят от специализирано обучение за работа с трудни класове, близо 2/3 от изследваните преподаватели отговарят утвърдително (64%). Немалък е и делът на учителите, които посочват, че не могат да преценят нуждата от такова обучение, а само 12% твърдят, че учителите не се нуждаят от специализирано обучение за справяне с трудни класове (Зографова и кол. 2018).

Изводи и обобщение

Резултатите от проведеното изследване показват, че трудният клас е значително по-агресивен към преподавателя, в сравнение с нормалния. Юношите от тези класове са с формирана негативна нагласа към авторитетите. Директното и индиректно противопоставяне по отношение на преподавателя е важно относно очертаване на властовата позиция в групата. Този ефект се постига чрез прояви на т.нар. контрастно поведение, като връстниците искат да бъдат забелязани не само от членовете на групата, но и от преподавателите си. Те проявяват интерес преди всичко към случващото се в групата и предизвикват вътрегрупови конфликти между членовете на класа или между себе си и преподавателя (Jackson 2006).

В трудните групи преподавателят е тип лидер, макар и формален, с който членовете на класа директно се конфронтират, за да се самоутвърждават. В юношеския период се засилва конфликта между учениците и социума. Те все повече се отдалечават от социалните норми. Общоприетите норми на поведение не им осигуряват престижни позиции и те се стремят към постъпки, впечатляващи със своята контрастност, чрез която изменят или поддържат своето положение пред другите. Освен това се стремят към доминиране – често са надменни, негативни, обичат да се противопоставят, препятстват работата и организацията в класа и това е начинът им за придобиване на независимост, за привличане на вниманието върху себе си (Георгиев и Мумбарък 2008). А. Апълби представя интересна класификация на юношите с проблемно поведение в класната стая, като ги дели на три условни категории: Юноши с неразвито поведение, които говорят през преподавателя, дъвчат дъвка или пият шумно, закъсняват за часа и действат деструктивно; Юноши, които не внимават – смеят се по време на час, проявяват скука или апатия, не пазят тишина, затварят и прибират учебните си пособия преди часът да е приключил; Юноши чието поведение е свързано с показване на интерес повече към групата, отколкото към ученето (цит. по Sorcinelli 1994:365).

При трудните групи водещи са доминирането, стремежът към власт, запазването на статуса. В тези класове съществува специфична социална йерархия, подкрепя се антисоциалното и агресивно поведение. За техните представители е характерно изместването на социалните норми от така да се каже псевдонормите (Зографова 2001), които регулират нарушаване на социалните отношения и допускат агресивността. За разлика от нормалните класове, в които социалният успех е свързан с учебните постижения, начинът отделния човек в трудния клас да постигне подобен успех е единствено чрез прякото участие, кое-

то взима във всекидневните колективни действия. Участието в колективните агресивни действия гарантира на субектите от трудния клас по-висока репутация в групата, както и възнаграждаващо поведение от страна на членовете й. В този вид клас всеки себеуважаващ се юноша подкрепя антисоциалните и агресивни прояви и се стреми да изведе групата на най-високо статусно ниво, в училищната ескалираща деструктивност.

Трудният клас се отличава със своята сложност и специфика и се образува все почесто в средните училища, но на този етап, преподавателите не притежават съответната подготовка свързана с моделите за справяне с отклоненията в поведението на целите ученически групи, действащи като единен организъм. Обикновено те полагат усилия да се справят с възникналите трудни групи единствено в съответствие със собствените си педагогически убеждения, способности и опит. Техните действия обаче не са съобразени с факторите формиращи този вид клас, нито с научните методи за психокорекцията му и това, в повечето случаи, води до задълбочаване на проблемното поведение от страна на дадения труден клас.

Ясно се откроява нуждата от обучение на преподавателите в средното училище по отношение на възникването, структурата и справянето с трудните класове в училище. На този етап българските учители нямат достатъчна подготовка върху теоретико-приложните модели за справяне с отклоненията в поведението на целите ученически групи. По тази основна причина преподавателите се справят с възникналите трудни класове единствено в съответствие със субективните си педагогически убеждения, способности и опит. Техните действия не са съобразени с факторите на формиране на този вид класове, нито с научните методи за психокорекцията му и това, в повечето случаи, води до задълбочаване на проблемното поведение от страна на класа (Димитрова 2014:106) .

В заключение, за българската специфика на трудните класове е важно да се създаде и система, чрез която да се диагностицират, да се дешифрират още в начален етап на формиране, което да е своевременна мярка срещу по-нататъшното им развитие.

Литература

1. **Василева, М**., (2003). Някои проблеми на училищната психология. Изд. УИ „Епископ Константин Преславски“, Шумен.
2. **Георгиев, А., С. Мумбарак** (2008). Избор на лични качества в пубертетната възраст. В: Българско списание по психология, бр. 1–4, с. 228–232.
3. **Димитрова, Е**. (2006). Социалнопсихологични аспекти на трудния ученически клас. В: Българско списание по психология, бр. 2, с. 62–80.
4. **Димитрова, Е.** (2009). Трудният ученически клас – реален социалнопсихологичен проблем в училище. Сп. „Психологични изследвания“, кн. 2, с. 47–53.
5. **Димитрова, Е**. (2011). Социални полета на агресивни прояви в трудния ученически клас. Автореферат за присъждане на образователната и научна степен „Доктор“.
6. **Димитрова, Е.** (2014). Възможности за психологична интервенция при трудня ученически клас. Сп. „Психологични изследвания“, кн. 1, с. 105–110.
7. **Зографова, Й.** (2001). Агресивността на българина в условията на преход. Изд. „Проф. Марин Дринов“, София.
8. **Зографова, Й., А. Христова, Д. Бакалова, В. Недева-Атанасова, Р. Рачева, З. Тоткова, Б. Андреев, Е. Димитрова** (2018). Изследване на проявите на агресия и насилие в училище – форми, фактори и мотиви. Доклад по договор № Д01-295 / 27.09.2017 г., възложен и финансиран от МОН.
9. **Иванов, И.** (2004). Някои проблеми на съвременния мениджмънт на учителския екип. Международна научно-практическа конференция „Развитие на образованието чрез трансформация и професионализация на управлението“, с. 1–15.
10. **Мизова, Б.** (2012). Комуникация в подкрепа на дисциплината в ученическия клас. Сп. „Риторика и комуникация“, бр. 3.
11. **Николов, П., Н. Александрова, Л. Кръстев** (1994). Педагогическа психология. Изд. „Веда Словена-ЖГ“, София.
12. **Михайлов, С.** (1996). Енциклопедичен речник по социология. Изд.: М-8-М, София.

13. **Пенчева, Е.** (2006). Психологична типология и образователна практика. ИК „БАН“, София.
14. **Селие, Х.** (1982). Стрес без дистрес. Изд. „Наука и изкуство“, София.
15. **Фром, Е.** (2003). Анатомия на човешката деструктивност. Изд. „Захарий Стоянов“, София.
16. **Шумкова, И.** (2010). Проблеми в поведението, проблеми в общуването. Изследване сред юноши и девойки на възраст от 13 до 18 години. В: Годишник на СУ, том 100, с. 313–328.
17. **Бэрон Р., Д. Ричардсон** (2001). Агрессия. Изд. „Питер“, Санкт-Петербург.
18. **Дреер, А.** (1983). Преподавание средней школе США. Изд. „Прогрес“, Москва.
19. **Коджаспиров А., Г.Коджаспирова** (2017). Психолого-педагогическая безопасность образова-тельной среды детских учреждений. ООО „Проспект“, Москва.
20. **Кричевскии, Р., Е. Дубовская** (2001). Социальная психология малой группы. Изд. „Аспент Пресс“, Москва.
21. **Румянцева П., А., Микляева** (2006). Трудный класс – диагностическая и коррекционная работа. Изд. „Речь“, Санкт-Петербург.
22. **Boice, R.** (1992). The new faculty member. San Francisko: Jossey-Bass.
23. **Farmer T.,** (2006). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school.
24. **Jackson, C.** (2006). Wild gurls? Ап exploration of “ladette” cultures in secondary schools. Gender and education, Yol. 18, No. 4, pp. 339-360.
25. **Lagerspetz, к., К. Bjorkqvist, M. Berts, E. King** (1982). Group aggression among schoolchildren in three schools. Scandinavian joumal of psychology, 23, pp. 312-321.
26. **Olsen, J.** (1997). Manadging classroom gambits: working with difficult classes in schools. Canberra ACT Australia.
27. **Olsen, J., P. Cooper** (2014). Dealing with desruptive students in the classroom. Taylor & Francis Ltd.: UK.
28. **Pennington, D.** (2002). The social psychology of behavior in small group. Routledge: London.
29. **Rodgers, B.** (2006). Cracking the hard c1ass. Paul Chapman Publishing: London.
30. **Rodgers, B.** (2015). Classroom behavior. SAGE: London.
31. **Sorcinelli, M.,** (1994). Dealing with troublesome behaviors in the classroom. Hendbook of college teaching, pp. 365-373.

References

1. **Vasileva, M.** (2003). Nyakoi problemi na uchilishtnata psihologia Izd. UI „Episkop Konstantin Preslavski„ Shumen. [Some problems of school psychology]. University Publishing House “Episkop Konstantin Preslavski”, Shumen. (In Bulgarian).
2. **Georgiev, A.., S. Mumbarak** (2008). Izbor na lichni kachestva v pubertetnata vuzrast. V: Bulgarsko spisanie po psihologia, br. 1-4, s. 228-232. [Choosing personal qualities at the puberty age]. In: Bulgarian Journal of Psychology, vol. 1-4, pp. 228-232. (In Bulgarian).
3. **Dimitrova, E.** (2006). Sotsialnopsihologichni aspekti na trudniya uchenicheski klas. V: Bulgarsko spisanie po psihologia, br. 2, s. 62-80. [Sociopsychological aspects of the difficult school class]. In: Bulgarian Journal of Psychology, vol. 2, pp. 62-80. (In Bulgarian).
4. **Dimitrova, E.** (2009). Trudniyat uchenicheski klas – realen sotsialnopsihologichen problem v uchilishte. Sp. “Psihologichni izsledvania” кn. 2, s. 47-53. [The difficult school class – a real sociopsychological problem in school]. Journal of Psychological Studies, vol. 2, pp. 47-53. (In Bulgarian).
5. **Dimitrova, E.** (2011). Sotsialni poleta na agresivni proyavi v trudniya uchenicheski klas. Avtoreferat za prisuzhdane na obrazovatelnata I nauchna stepen “Doktor”. [Social fields of aggressive manifestation in the difficult school class]. Authorship for awarding the educational and scientific degree “Doctor”. (In Bulgarian).
6. **Dimitrova E.** (2014). Vuzmozhnosti za psihologichna interventsia pri trudniya uchenicheski klas. Sp. “Psihologichni izsledvaniya”, kn.1, s.105-110. [Opportunities for psychological intervention in a difficult school class]. Psychological Studies Magazine, vol. 1, pp. 105-110. (In Bulgarian).
7. **Zografova, Y.** (2001). Agresivnostta na balgarina v usloviyata na prehod. Izd. „Prof. Marin Drinov“, Sofia. [Aggressiveness of the bulgarian in the conditions of transition]. Ed. “Prof. Marin Drinov”, Sofia. (In Bulgarian).
8. **Zografova, Y., A. Hristova, D. Bakalova, V. Nedeva-Atanasova, R. Racheva, Z. Totkova, B. Andreev, E. Dimitrova** (2018). Izsledvane na proyavite na agresiya i nasilie v uchilishte – formiq faktori I motivi. Doklad po dogovor № D01-295/27.09.2017 g., vazlozhen I finansiran ot MON. [Investigation of aggression and violence at school - forms, factors and motives]. Contract Report No. D01-29 /27.09.2017, awarded and financed by the Ministry of Education and Science. (In Bulgarian).
9. **Ivanov, I.** (2004). Nyakoi problem na savremenniya menidzhmant na uchitelskiya ekip. Mezh-

dunarodna nauchno-prakticheska konferentsia „ Razvitie na obrazovanieto chrez transformatsia i profesionalizatsia na upravlenieto“, s. 1-15. [Some problems of the modern management of the teaching staff]. International Scientific and Practical Conference „Development of Education through Transformation and Professionalisation of Management“, pp. 1-15. (In Bulgarian).

10. **Mizova, B.** (2012). Komunikatsia v podkrepa na distsiplinata v uchenicheskia klas. Sp. „Ritorika I komunikatsia“, br. 3. [Communication in support of discipline class]. Journal of Rhetoric and Communication, vol. 3. (In Bulgarian).
11. **Nikolov, P., N. Aleksandrova, L. Krastev** (1994). Pedagogicheska psihologiya. Izd. „Veda Slovena – ZHG“, Sofia. [Educational Psychology]. Ed. Veda Slovena-ZG, Sofia. (In Bulgarian).
12. **Mihaylov, S.** (1996). Entsiklopedichen rechnik po sotsiologiya. Izd.: M-8-M, Sofia. [Encyclopedic dictionary on sociology]. Publishing house: M-8-M, Sofia. (In Bulgarian).
13. **Pencheva, E.** (2006). Psihologichna tipologiya i obrazovatelna praktika. IK „BAN“, Sofia. [Psychological typology and educational practice]. IC BAS, Sofia. (In Bulgarian).
14. **Selie, H.** (1982). Stres bez distress. Izd. „Nauka i izkustvo“, Sofia. [Stress without distress]. “Science and Art” Publishing House, Sofia. (In Bulgarian).
15. **From, E.** (2003). Anatomiya na choveshkata destruktivnost. Izd. „Zahariy Stoyanov“, Sofia. [Anatomy of human destruction]. Publishing house Zahariy Stoyanov, Sofia (In Bulgarian).
16. **Shumkova, I.** (2010). Problemi v povedenieto, problem v obshtuvaneto. Izsledvane sred yunoshi I devoyki na vazrast ot 13 do 18 godini. V: Godishnik na SU, tom 100, s. 313-328. [Behavioral problems, communication problems. Study among adolescents and girls aged 13 to 18 years]. In: Yearbook of Sofia University, volume 100, pp. 313-328. (In Bulgarian).
17. **Beron P., D. Richardson** (2001). Agressia. Izd. „Piter“, Sankt-Peterburg. [Aggression]. Publisher “Peter”, St. Petersburg. (In Russian).
18. **Dreer, A.** (1983). Prepodavanie sredney shkole SSHA. Izd. „Progres“, Moskva. [Teaching high school USA]. Ed. Progres, Moscow. (In Russian).
19. **Kodzhaspirov, A., G. Kodzhaspirova**. (2017). Psihologo-pedagogicheskaya bezopasnosty obrazovatelnoy sreduy detskih uchrezhdeniy. OOO „Prospekt“. [Psychological and pedagogical safety of the educational environment of children‘s institutions]. Prospect Ltd., Moscow (In Russian).
20. **Krichevskii, R., E. Dubovskaya** (2001). Socialynaya psihologiya maloy grupay. Izd.”Aspent Press”, Moskva. [Social psychology of a small group]. Ed. ”Asvent Press”, Moscow. (In Russian).
21. **Rumiyantseva P., A., Miklyaeva** (2006). Trudnay klass – diagnosticheskaya I korrektsionnaya rabota. Izd. „Rechy“, Sankt-Peterburg. [Difficult class - diagnostic and correctional work]. Ed. Rech, St. Petersburg. (In Russian).
22. **Boice, R.** (1992). The new faculty member. San Francisko: Jossey-Bass.
23. **Farmer T.,** (2006). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school.
24. **Jackson, C.,** (2006). Wild gurls? An exploration of “ladette” cultures in secondary schools. Gender and education, Vol. 18, No. 4, pp. 339-360.
25. **Lagerspetz, K., K. Bjorkqvist, M. Berts, E. King** (1982). Group aggression among schoolchildren in three schools. Scandinavian joumal of psychology, 23, pp. 312-321.
26. **Olsen, J.** (1997). Manadging classroom gambits: working with difficult classes in schools. Canberra ACT Australia.
27. **Olsen, J., P. Cooper** (2014). Dealing with desruptive students in the classroom. Taylor & Francis Ltd.: UK.
28. **Pennington, D**. (2002). The social psychology of behavior in small group. Routledge: London.
29. **Rodgers, B**. (2006). Cracking the hard c1ass. Paul Chapman Publishing: London.
30. **Rodgers, B**. (2015). Classroom behavior. SAGE: London.
31. **Sorcinelli, M.** (1994). Dealing with troublesome behaviors in the classroom. Hendbook of college teaching, pp. 365-373.

Asst. Prof. Dr. Ekaterina Dimitrova
Institute for Population and Human Studies – Bulgarian Academy of Science
keiti_d@mail.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 185-204
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Оценка на директни и индиректни форми на „всекидневен“ садизъм в юношеска възраст: три- или четирифакторен модел?

Пламен КАЛЧЕВ, Светлина КОЛЕВА

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
БЪЛГАРИЯ, София, 1504, бул. „Цар Освободител“ 15

pkalchev@phls.uni-sofia.bg; svetlina.koleva@ff.uni-sofia.bg

Резюме. *Садистичните наклонности представляват комбинация от различни поведенчески, когнитивни и междуличностни характеристики, свързани с причиняването на физическа или емоционална болка на други хора, с цел тяхното контролиране или унижаване. Целта на изследването е адаптация на един от съвременните самоописателни инструменти за оценка: Скалата за цялостна оценка на садистичните тенденции (CAST). Оригиналната структура на CAST разграничава директни физически и вербални форми (удоволствие от действия, причиняващи страдание) и индиректни форми (удоволствие от наблюдаването на увреждащи действия, извършвани от други хора). Предмет на проверка са две хипотези, свързани с факторната и конвергентната валидност на CAST при български юноши: (а) след включването на допълнителни айтеми, емпирично ще се разграничат два варианта на индиректни форми, свързани с наблюдение на реални сцени на насилие и на фиктивно (изобразявано) насилие (напр. във филми или видеоигри); (б) очаква се склонността към наблюдение на реални сцени на насилие да е по-тясно свързана с директните форми на садизъм (от CAST), както и с независима мярка за садистичните нагласи. Структурата на CAST е анализирана на два етапа, с помощта на експлораторен и конфирматорен факторен анализ, върху независими извадки. Резултатите потвърждават очакваната 4-факторната структура на CAST (с разграничаване на две индиректни форми). За проверка на втората хипотеза са анализирани връзките с директните форми на садизъм (оценявани от CAST), както и с българската адаптация на Скала за оценка на садистичната личност (ASP). Резултатите потвърждават и втората хипотеза. В заключение се обсъждат възможностите за използване на CAST в масова, неклинична юношеска извадка.*

Ключови думи: садизъм; индиректен садизъм; юношество; CAST.

Статията да се цитира по следния начин:

Калчев, Пл., Колева, Св. (2019). Оценка на директни и индиректни форми на „всекидневен“ садизъм в юношеска възраст: три- или четирифакторен модел?. *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019, 185-204. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© Пл. Калчев, Св. Колева, 2019

Приноси на авторите в статията:

Пламен Калчев – Резюме, Теоретичен модел, Инструментариум, Обработка на данните, Резултати и обсъждане, Заключение, Използвана литература.

Светлина Колева – Резюме, Теоретичен модел, Инструментариум, Обработка на данните, Резултати и обсъждане, Заключение, Използвана литература.

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през март 2019
Публикувана онлайн през юни 2019

Авторите са прочели и одобрили окончателния вариант на ръкописа.

Challenges of the school environment
Aggression and Violence in Childhood

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 185-204
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Assesment of direct and indirect forms of "everyday" sadism in adolescence: a three- or a four-factor model?

Plamen KALCHEV, Svetlina KOLEVA

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
BULGARIA, Sofia, 1504, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.

pkalchev@phls.uni-sofia.bg; svetlina.koleva@ff.uni-sofia.bg

Abstract. *Sadistic tendencies are defined as a combination of behavioral, cognitive, and personality characteristics, related to dispositional proneness to inflict physical and emotional pain to others, with the aim to control/subjugate or humiliate them. Aim of present study is to present the process of Bulgarian adaptation of one contemporary elaborated self-descriptive instrument: Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies (CAST). The original structure of CAST distinguishes direct physical and verbal forms of sadistic tendencies (tendency to derive pleasure in pain inflicting actions), and indirect/vicarious forms (pleasure seeking in watching such actions undertaken by others). Two hypotheses, referring to factor structure and construct validity of CAST in adolescent non-clinical sample are tested: (a) two forms of indirect sadism - watching a real hearting behaviors, and watching a fictional violence (i.e. films and video games) should be empirically confirmed, after inclusion of additional items to the scale; (b) the tendency to watch real violence is expected to show stronger correlations with direct forms of sadism (with both CAST and other independent measure of sadism). Factor structure of CAST is assessed with exploratory and confirmatory factor analysis, on two independent samples. For assessment of second hypothesis correlations with direct forms of sadistic tendencies (CAST) and Bulgarian adaptation of Assessment of Sadistic Personality (ASP) are analyzed. Results supported the anticipated four factor-structure of CAST with two indirect forms of sadism and hypotheses risen.*

Keywords: sadism; indirect sadism; adolescence; CAST.

The article can be cited as follows:

Kalchev, Pl., **Koleva, Sv.** (2019). Otsenka na direktni i indirektni formi na „vsekidneven" sadizŭm v yunosheska vŭzrast: tri- ili chetirifaktoren model? [Assesment of direct and indirect forms of "everyday" sadism in adolescence: a three- or a four-factor model?]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 2019, 185-204. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online), (in Bulgarian).

© Pl. Kalchev, Sv. Koleva, 2019

Contribution:

Plamen Kalchev – Abstract, Background, Measurements, Data Processing, Results & Discussion, Conclusions, References.

Svetlina Koleva – Abstract, Background, Measurements, Data Processing, Results & Discussion, Conclusions, References.

Submitted – January 2019
Revised – March 2019
Published – June 2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Ключовата особеност на садизма се състои в извличането на удоволствие от причиняването на страдание на друг човек (Baumeister & Campbell, 1999), чрез упражняване на контрол или унижаване (Myers et al., 2006). Наличието на тази склонност се отразява във функционирането на личността на когнитивно, поведенческо и междуличностно равнище (Reidy et al., 2011), За по-ясното дефиниране на конструкта садизъм е важно да бъде разграничен от психопатията, с която имат някои общи характеристики, като напр. липсата на емпатия, особено, когато другият е в състояние на дистрес (O'Meara et al., 2011). Садизмът, по подобие на психопатията, се обвързва с различни форми на насилие (Robertson & Knight, 2014). Тези прилики между двата конструкта водят някои автори до заключението, че садизмът може да бъде разглеждан като аспект на психопатната личност, заедно с други подкатегории като граничната, нарцистичната и антисоциалната личностна структура (Murphy & Vess, 2003). Ключова различителна особеност на садизма спрямо психопатията е наличието на преживяване на удоволствие в отговор на чуждото страдание (O'Meara et al., 2011), като при личностите с изявени садистични наклонности реакциите на изпитваното удоволствие и задоволство се засилват при наблюдение на по-сериозно страдание (Schumpe & Lafreniere, 2016). Според Г. Палермо (Palermo, 2013) наличието на садизъм като личностна особеност може да се прояви в агресивно поведение, което да доведе до нанасяне на физическа или емоционална болка на друг човек, тъй като чуждата болка служи като позитивно подкрепление за поведението на садистичните личности. Така нараняването на околните може да бъде разглеждано като водеща цел, мотивираща действията на садистичните личности, докато за насилието, извършвано от психопатите, се смята, че произтича от други особености – неспособността да се разпознаят признаците на преживяван дистрес у околните (Kirsch & Becker, 2007), надценяване на агресивността на другите (Porter & Woodworth, 2006) и преди всичко, като водещ мотивационен фактор – като начин за постигане на лична цел (материална, утвърждаване на статус в групата или доминиране над околните) (Hare & Neumann, 2009). Садизмът изглежда не се асоциира със същите дефицити в областта на емоционалната регулация, проявяващи се при психопатите и характеризиращи се с липсата на преживяване за яснота и разграничаване на чувствата (Zeigler-Hill & Vonk, 2015). Емпиричните данни (Mokros et al., 2011) потвърждават, че психопатията и садизмът са отделни конструкти, като установената положителна корелация между тях не е толкова силна, че да постави въпроса за ограничаването на садизма единствено като част от психопатията. Подобни резултати, в подкрепа на тезата за ясната диференциация между двата конструкта, са получени и в български условия с юноши, като наличието на садистични тенденции значимо прогнозира склонността към проява на нарушаващо нормите поведение, особено с медиаторната роля на слабия контрол върху импулсите (вж. Калчев, Колева, 2017; Колева, Калчев, 2017; Калчев, 2018).

Първоначалните изследвания върху садизма са провеждани в областта на психопатологията или криминалните извадки, като причината за това е идентифицирането на садизма в сексуалната му форма (Berner et al. 2003; Paulhus & Dutton, 2016), като едва в последното десетилетие започва изследването на садизма в субклиничните му форми, посредством разбирането му като личностна диспозиция, отличаваща се със стабилност и продължителност на произхождащите от нея поведенчески прояви (Mokros et al., 2014). За садистичните личности са характерни прояви на жестокост, които не само не провокират дистрес, както е в нормативната извадка, а са придружени от възбуда и удоволствие (вж. Buckels et al., 2013). Удоволствието от причиняване на страдание или нараняването на другите присъства на всекидневно равнище в различен тип дейности – засилен интерес към филми на ужасите или предавания, изобразяващи сцени на насилие, видео и компю-

търните игри, изпълнени с насилие и агресия, както и бруталните видове спорт. Като пример за широкия интерес към подобни всекидневни форми на садизъм може да бъде посочен интернет сайтът http://www.torturegames.net/, където потребителите могат да избират между различни садистични игри. В този сайт най-популярна е играта с възможност за измъчване на реалистично изобразена завързана човешка фигура (чрез различни инструменти – резачки, брадви, копия и др.), с 1,456,698 потребители. Е. Бъкелс и съавт. (Buckels et al., 2013) са на мнение, че подобни всекидневни прояви на жестокост са индикация на субклиничен или *всекидневен садизъм*. Данните при изследването на садизма в масови извадки показват различни поведенчески проявления на тази личностна черта: индивидите с високи стойности по *всекидневен садизъм* са по-мотивирани да убиват буболечки (в експериментална среда) или да навредят на невинен човек (Buckels et al., 2013). В юношески извадки е установена връзка между садистичните наклонности и по-честата употреба на канабис и алкохол, като садизмът се идентифицира като значим предиктор на деликвентно поведение, дори при контролиране на влиянието на психопатните личностни характеристики (Chabrol et al., 2009). Последиците на поведенческо ниво от садистичните наклонности са установени в изследване на поведението в интернет, и по-специално в преднамереното ангажирането в агресивни, провокативни действия със стремеж за нанасяне на вреда, като хората, извършващи подобни действия са известни като „интернет тролове“ (Buckels et al. 2014). Също така садистичните наклонности са пряко обвързани с желанието, както и склонността да се играят видеоигри, изпълнени с насилие (Greitemeyer, 2015; Greitemeyer & Sagioglou 2017). Връзката на садизма с другите три личностни черти от *Тъмната триада* (Макиавелизъм, нарцисизъм и психопатия) (Paulhus & Williams, 2002) е обект на проучване в широк контекст, като сравнително неотдавна към нея се прибавя нов компонент – садизъм, което на свой ред води до разширяване на конструкта, означаван вече като *Тъмната тетрада* (напр. Chabrol et al., 2009; Buckels et al., 2013; Međedović & Petrović, 2015; Plouffe et. al., 2017). От емпирична гледна точка към оценката на садизма са възможни поне две, относително различни, перспективи: *всекидневен садизъм* и *садистично личностово разстройство* (American Psychiatric Association, 1987)[1].

Интересът към анализа на садистичните наклонности неизбежно е асоцииран с разработването на методи за оценка. Към наличните инструменти биха могли да се посочат: *Кратката скала за садистични импулси* (Short Sadistic Impulse Scale, SSIS, O'Meara et al., 2011), *Скала за садистични наклонности* (Varieties of Sadistic Tendencies, VAST, Paulhus & Jones, 2015; Колева, Калчев, 2017), *Скала за цялостна оценка на садистичните тенденции* (Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies, CAST, Buckels & Paulhus, 2014), *Скала за оценка на садистичната личност* (Assessment of Sadistic Personality, ASP, Plouffe et al., 2017; Калчев, Колева, 2017). От перспективата за оценка на садистичното личностово разстройство, също са налице инструменти, макар и разработени значително по-рано. Подобна скала (с пълна и кратка версия) е конструирана и у нас, в рамките на адаптацията на *Въпросника на Ф. Кулидж за личностови разстройства* (Coolidge Axis II Inventory, CATI, Coolidge, 1993; Калчев, 1997; Калчев, 2018).

Сред широко използваните са скалите, конструирани от Д. Полхъс и съавтори, означавани като *Скала за садистични наклонности* (Varieties of Sadistic Tendencies, VAST, Paulhus & Jones, 2015) и *Скала за цялостна оценка на садистичните тенденции* (Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies, CAST, Buckels & Paulhus, 2014). VAST включва две подскали (от по

[1] За исторически преглед на дефинициите вж. напр. Siomopoulos & Goldsmith, 1976.

9 и 7 айтема), за две форми на садизъм: (а) *директни* – получаване на удоволствие от действия, причиняващи вреда или страдание (напр. „Харесва ми да карам другите да страдат“.) и (б) *индиректни* – удоволствие от наблюдаването на такива действия, извършвани от други хора (напр. „Обичам Youtube клипчета със сбивания.“). Българската адаптация на инструмента е преминала през два етапа, като структурата е оценена с помощта на експлораторен и конфирматорен факторен анализ върху две независими извадки (общо 964 (278+686)) лица от юношеска възраст). На първия етап (Колева, Калчев, 2017), с цел балансиране на броя на признаците в двете субскали, са формулирани два допълнителни айтема, предназначени за индиректните форми на садизъм, напр. „Стига да са добре направени, филмите на ужасите са ми страст.“, като са добавени и още два айтема за директни форми от първоначалния вариант на VAST (напр. „Няма нищо приятно в това да помагаш на хора в нужда“). Експлораторният факторен анализ (278 юноши), свидетелства за наличието на два фактора, съответстващи на оригиналната структура (вж. по-подробно Колева, Калчев 2017). На този първи етап двете субскали на VAST за директни и индиректни форми, означени като *Поведение* и *Наблюдение,* се формират от по 9 и 8 айтема. На следващия етап (Калчев, Колева, 2017) оценката е извършена върху извадка от върху 686 юноши, с помощта на конфирматорен анализ, като получените данни потвърждават предимството на двуфакторния модел, с приемливи индекси за степен на съответствие (корелацията между факторите на латентно равнище е 0,65). В рамките на конфирматорния анализ е тествана и принадлежността на „проблемните“ айтеми от предишния етап. Така в окончателния си вариант с българските юноши VAST включва 16 айтема за директни и индиректни форми: *Поведение* (9 айтема) и *Наблюдение* (8 айтема).

За разлика от VAST, *Скалата за цялостна оценка на садистичните тенденции* (Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies, CAST, Buckels & Paulhus, 2014) различава (а) *директни физически* (5 айтема, напр. „Харесва ми да наранявам физически други хора.“); (б) *директни вербални* (6 айтема, напр. „Дори и да е не е редно, никога не ми омръзва да се подигравам на някои от съучениците си.“ и (в) *индиректни форми* (7 айтема, напр. „Обичам Youtube клипчета със сбивания.“) (Buckels, Trapnell & Paulhus, 2014). От тази гледна точка, макар VAST да е датирана по-късно в публичното пространство (Paulhus & Jones, 2015) на практика тя е предшественик на CAST, като CAST доразвива модела с разграничаването на две директни форми на садизъм – физически и вербални. Прегледът на айтемите на VAST и CAST показва значително припокриване на въпросите, като част от признаците в двете скали са идентични или частично преформулирани.

Задача на настоящото изследване е адаптация на CAST при български юноши, като целта е на базата на по-широк изходен пул от айтеми да се разширят оценяваните параметри на „всекидневен“ садизъм в юношеска възраст, като се разграничат освен две директни, и две индиректни форми, свързани с наблюдение на *фиктивни/изобразявани сцени на насилие* (във филми, видеоигри и др.) и на наблюдение на *реални сцени на насилие* (сбивания, инциденти и др.). От тази гледна точка предмет на проверка са две хипотези, свързани с факторната структура и конвергентната валидност на CAST при български юноши:

1) очаква се, след включването на допълнителни айтеми, емпирично да се разграничат две индиректни форми на садизъм – удоволствие от наблюдаване на *фиктивни* и на *реални* сцени на насилие;
2) очаква се склонността към наблюдение на *фиктивни* сцени на насилие: (а) да е по-слабо свързана с *директните форми* на садизъм (от CAST); (б) в рамките на йерархичния модел да с е по-слабо факторно тегло по вторичния фактор („Садизъм“) и (в) да корелира по-слабо с независима мярка за садизъм.

Метод

Изследвани лица

Данните са получени върху общо 957 ученици, 480 момчета, 455 момичета, 22 непосочили пола си, от 8.–12. клас, на възраст от 14 до 18 години (X = 15,98; SD = 1,24). Преди анализа са отстранени невалидните протоколи (според *Скалата за случайно отговаряне*)[2] – общо 15 лица. Анализите са направени на два етапа: на първия (N = 540) структурата на изходните айтеми е оценена с помощта на експлораторен, а на втория (N = 402) – чрез конфирматорен факторен анализ. Броят на изследваните лица при различните анализи варира частично според наличните пълни протоколи.

Инструментариум

За целите на изследването са използвани две самоописателни скали:

1. *Скала за цялостна оценка на садистичните тенденции* (Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies, CAST, Buckels & Paulhus, 2014). Към оригиналните 18 айтема са добавени два нови, предназначени за оценка индиректни форми на садизъм, чрез наблюдение на реални случаи на насилие/агресия: „Да гледаш як тупаник си е тръпка отвсякъде.“ и „Ако някъде стане сбиване, аз съм в първата редица, за да гледам сеира.“ [3] Освен тях, за допълнителна апробация са оставени още 3 айтема от VAST, като по този начин изходният айтемен пул се формира от 23 въпроса. Българският превод на CAST е подготвен от К. Ханчева, П. Калчев и С. Колева. За разлика от оригиналния вариант на скалата за отговори, със 7-степенен Ликертов формат, за оценка на проблема в юношеска възраст е предпочетена 5-степенна Ликертова скала на съгласие (от *1 Изцяло невярно* до *5 Напълно вярно*).

2. *Скала за оценка на садистичната личност* (Assessment of Sadistic Personality, ASP, Plouffe et al., 2017). ASP е неотдавна разработен инструмент, конструиран върху студентска извадка, с очакването да разграничава съдържателно три теми: *подчиняване*, *търсене на удоволствие* и *неемпатичност*. В рамките на апробацията, авторите редуцират скалата до 9 признака, с цел да се отстранят признаците, които по-тясно се асоциират с психопатията (Plouffe et al., 2017). Адаптацията на ASP с български юноши обаче дава основание за разграничаване на първите две теми: *подчиняване/доминиране (постигане на контрол)* и *удоволствие от причиняване на вреда/страдание*. Третата тема – *неемпатичност* не се обособява като фактор в рамките на факторния анализ (Калчев, Колева, 2017). Примерни айтеми от скалата:

1. *ASP – Подчиняване* (11 айтема):

- „Не бих се поколебал да нараня, когото трябва, за да му дам урок.“
- „Никога не ми омръзва да притискам другите, да ги държа в напрежение.“
- „Правил съм другите за смях, за да са наясно кой контролира нещата.“

2. *ASP – Търсене на удоволствие* (10 айтема):

- „Кефи ме да унижавам другите.“
- „Да се изгавря с някого, направо ми вдига настроението.“

---

[2] Изследването се провежда групово и анонимно в класната стая и айтемите от CAST се дават заедно с други психологични инструменти (с общ брой над 100 въпроса). Поради тази причина допълнително е конструирана *Скала за случайно (непоследователно) отговаряне* за оценка на невалидните протоколи. На базата на единичните корелации и разликите в средните стойности са подбрани 27 двойки айтеми, като разликите в отговорите се изчисляват в абсолютни стойности (без оглед на посоката на отклонение) и се прекодират в съответствие с приетата дефиниция на несъгласуван отговор – разлика от повече от 2 пункта. Лицата с общ бал, превишаващ „критичната точка“, са изключени от анализа.

[3] Айтемът е „контекстуален“ превод на оригиналния въпрос от *Скала за оценка на садистичната личност* (ASP, Plouffe et al., 2017: 32) (вж. по-долу). Той е и единственият за наблюдение от ASP и е отстранен от българската версия, поради незадоволителни психометрични характеристики (Калчев, Колева, 2017).

- „Купон си е да поставиш някой смотаняк в училище на мястото му и след това да му гледаш сеира.“

На този етап структурата на ASP с български юноши се нуждае от допълнителна валидация, като за целите на изследването са използвани посочените два компонента, но с разместване на два от айтемите, за постигане на по-добра съдържателна валидност.

Процедура. Изследването е проведено групово и анонимно в рамките на един учебен час в училища в град София. Осъществено е с разрешение на ръководството на съответното училище и със съдействието от страна на училищния психолог (педагогическия съветник) в организацията на проучването. Участието на учениците е доброволно.

Резултати и обсъждане

Факторна структура на CAST

Факторната структура на CAST е оценена последователно в две независими извадки, с помощта на експлораторен и конфирматорен факторен анализ.

Експлораторен факторен анализ

Факторизацията на айтемите е осъществена: (а) по метода на главните оси (PAF), на база Пиърсъновата корелационна матрица и (б) по метода на минималните остатъци (MINRES) на база полихорична корелационна матрица (чрез LISREL 8.72., Jöreskog & Sörbom, 1993; Jöreskog et al., 2001). И в двата случая ротациите са извършени по Варимакс и Промакс. Данните по MINRES имат предимство, тъй като в по-строг смисъл използваната 5-степенна Ликертова скала за отговора има рангов характер. Критерият собствена стойност на фактора >1, както и *scree*-тестът на Кетъл свидетелстват за възможно 5-факторно решение, но петият, най-малък фактор се формира от двата „реверсирани“ айтема от VAST: „Никога не бих унижил нарочно друг човек.“ и „Никога не съм нагрубявал родителите си.“ „Реверсираните“ айтеми по принцип са проблематични при факторизацията на признаците и са свързани с допускането за изкуствения характер на формирания от тях фактор, базиран не на съдържанието, а на формулировката на признаците. След отстраняването на посочените айтеми, и двата критерия: за собствена стойност на фактора >1 и *scree*-тестът, показват възможно 4-факторно решение, с 56,18% обяснена дисперсия. Прегледът на факторната матрица показва на практика идентични резултати по метода на главните оси (PAF) и на минималните остатъци (MINRES), с частично разместване на подреждането на тегла в рамките на даден фактор, при малък брой айтеми. Таблица 1. представя факторната матрица на CAST при български юноши, по MINRES.

(1) Първият фактор еднозначно се разпознава като директни вербални форми на садизъм. По-долу този фактор ще се означава като *Поведение–физически форми*. Айтеми с най-високи тегла са:

- № 50. *Правил съм номера на други хора и съм се смял от сърце, като им видя физиономиите*.
- № 62. *Когато се измайтапя с някого, най-забавно ми е, когато той разбере, какво съм направил.*

(2) Вторият фактор обединява айтемите, предназначени за оценка на индиректни форми: удоволствие от наблюдаване на реални сцени на насилие (*Наблюдение–реални форми*). Айтеми с най-високи тегла са:

- № 42. *Харесва ми да гледам свободни боеве в клетка, без път за бягство.*
- № 37. *Обичам Youtube клипчета със сбивания.*

(3) Третият фактор съдържа айтемите за директни физически форми (*Поведение–физически форми*), от които с най-високи тегла са:

- № 25. *Харесва ми да измъчвам животни – особено, ако са гнусни.*
- № 32. *Харесва ми да карам другите да страдат.*

Таблица 1

Факторни тегла на айтемите от Скала за цялостна оценка на садистичните тенденции (CAST) – четирифакторно решение, по метода минималните остатъци, базиран на полихоричната корелационна матрица, и ротация по Промакс (N = 519)

Table

Factor loadings of items of CAST – four-factor solution, Minimal Residual Method, based on polychoric correlation matrix, Promax rotation (N = 519)

	Поведение–вербални форми	**Наблюдение–реално насилие**	**Поведение–физически форми**	**Наблюдение–фиктивно насилие**
№ 50	**0.909**	-0.081	-0.084	0.145
№ 62	**0.831**	-0.041	-0.061	0.010
№ 67	**0.625**	0.022	0.195	0.047
№ 34	**0.582**	0.156	0.100	0.046
№ 83	**0.558**	0.107	0.227	0.041
№ 73	**0.382**	0.023	0.364	0.032
№ 42	0.027	**0.796**	0.076	0.060
№ 37	0.046	**0.723**	0.036	0.233
№ 18	0.094	**0.658**	0.044	0.067
№ 59	0.261	**0.585**	0.036	0.012
№ 19	0.129	**0.399**	-0.051	0.281
№ 25	0.204	-0.067	**0.806**	0.179
№ 32	0.175	-0.064	**0.713**	0.056
№ 36	0.204	0.033	**0.652**	0.094
№ 14	0.131	0.120	**0.537**	0.103
№ 21	0.276	0.149	**0.493**	0.101
№ 46	0.056	0.313	**0.427**	0.104
№ 15	0.009	0.337	-0.101	**0.698**
№ 29	0.020	0.214	0.101	**0.678**
№ 3	0.153	-0.188	0.033	**0.495**
№ 40	0.052	0.082	0.328	**0.403**

Забележка: Номерата на айтемите отразяват подреждането им рамките на общия въпросник (заедно с другите използвани инструменти).

(4) Четвъртият фактор включва признаците за индиректни форми, свързани с удоволствие от наблюдаване на фиктивно/изобразявано насилие (*Наблюдение–фиктивни форми*). Айтемите с най-високи тегла са:

- № 15. *Харесват ми истински кървавите сцени във видео игрите.*
- № 29. *Понякога отново си пускам любими сцени със зрелищни убийства.*

Четирифакторното решение потвърждава изходното очакване за разграничаване на две индиректни форми на садизъм, свързани с наблюдаване на реални или фиктивни форми на насилие.

Конфирматорен факторен анализ

На следващия етап, върху втора, независима извадка (N = 343), с помощта на LISREL 8.72 (Jöreskog et al., 2001) са тествани четири конкурентни модела:

(1) *Модел 1*: е*днофакторен*, при който 21-те айтема на CAST са натоварени по една латентна променлива. Еднофакторният модел отразява представата за садистичните наклонности като едномерен конструкт.

(2) *Модел 2*: *двуфакторен*, с разграничаване на директни и индиректни форми на садизъм. Двуфакториният модел намира потвърждение в оригиналната структура на VAST (Paulhus & Jones, 2015), предшестваща апробирания в настоящото изследване инструмент (CAST).

(3) *Модел 3*: *трифакторен*, с разграничаването на две директни форми – физически и вербални, както и на индиректна форма на садизъм. Трифакторната структура отразява „еволюцията“ във възгледите за оценката на садизма и намира потвърждения в CAST (Buckels & Paulhus, 2014).

(4) *Модел 3*: *четирифакторен*, с различаването на четири компонента: две директни форми – физически и вербални, и две индиректни форми – удоволствие от наблюдаване на реално и фиктивно насилия. 4-факторен модел от този тип не е тестван досега в достъпната база от данни, но се базира на резултатите от експлораторното изследване в първата, независима извадка. Индексите за степен на съответствие, получени по метода на максималната вероятност, са представени на Таблица 2.

Оценката на *Модел 1* (табл. 2.) показва неприемлива стойност на RMSEA като индикатор за ниска степен на съответствие. Индексите за *Модел 2* (разграничаващ директни и индиректни прояви на садизъм, възпроизвежда двата компонента на оригиналната структура на VAST) могат да се определят като приемливи (или близки до приемливите). Оценката на *Модел 2* обаче трябва да се направи в сравнение с останалите два конкурентни модела. Индексите за *Модел 3* (който различава две директни форми – физически и вербални) има предимство пред *Модел 2*, но данните за *Модел 4* свидетелстват за най-добро съответствие с емпиричната матрица. От тази гледна точка конфирматорният анализ във втората независима извадка потвърждава извлечената на етапа на експлораторното изследване 4-факторна структура, като също така подкрепя изходната хипотеза за възможното разграничаване на садис-

Таблица 2

Индекси за степен на съответствие на четири конкурентни модела за структурата на CAST (Метод на максималната вероятност, N = 343)

Table 2

Indices of fit of four concurrent models of structure of CAST (Maximal Likelihood Estimation, N = 343)

Модел	χ^2	df	SRMR	RMSEA	CFI	NNFI
Модел 1: еднофакторен	870,61	189	0,073	0,10	0,91	0,90
Модел 2: двуфакторен	615,11	188	0,063	0,082	0,94	0,93
Модел 3: трифакторен	533,84	186	0,059	0,074	0,95	0,94
Модел 4: четирифакторен	398,32	183	0,053	0,059	0,96	0,96

Забележка: SRMR – Standardized Root Mean Squared Residual; RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation; CFI – Comparative Fit Index; NNFI – Non-Normed Fit Index.

тичните наклонности, изразяващи се в извличане на удоволствие от наблюдение на насилие на два подвида.

Йерархичен модел

На следващия етап е тестван йерархичен модел на 4-факторната структура на CAST. Целта е да се сравнят два конкурентни модела – с един или с два фактора от втори ред. Дефинирането на фактор от втори ред е процедура, базирана на теоретични допускания, в която изследователят налага по-проста структура за обяснение на емпиричната матрица[4]. Процедурата най-общо следва три етапа: (1) развитие на добър (с приемливи индекси за степен на съответствие и концептуално валиден) конфирматорен модел с първични фактори; (2) оценка на размера и конфигурацията на корелациите между първичните фактори и (3) оценка на степента на съответствие на йерархичния модел (с фактор от втори ред), който трябва обаче да бъде обоснован не само статистически, но и концептуално (Brown, 2015).

При оценката на йерархичните модели намаляването на стойността на χ^2 може да се използва като показател за понижаване на степента на съответствие (Brown, 2015: 297), но трябва да се има предвид, че йерархичният модел не може да подобри степента на съответствие, тъй като той е опит за редуциране на броя на оценяваните параметри. Затова, дори и ако обяснява ефективно ковариацията на първичните фактори, йерархичният модел не може да бъде с по-добра степен на съответствие. Един от индикаторите за оценка на йерархичния модел (Brown, 2015) са корелациите между първичните фактори, в частност, ако корелациите са приблизително равни, това е индикатор за наличие на един вторичен фактор.

При оценката на йерархичния модел на CAST са сравнени два конкурентни варианта: (а) с един вторичен фактор, обясняващ ковариацията на 4-те идентифицирани при CAST първични фактора; (б) с два вторични фактора, първият от които обяснява ковариацията на директните физически и вербални форми, а вторият – ковариацията на индиректните форми: за наблюдавани реални и фиктивни форми на насилие. Йерархичните модели са тествани върху всички налични протоколи (N = 862), по метода на максималната вероятност (ML)[5].

Тъй като оценката на корелациите на първичните фактори е важна при дефинирането на йерархичните модели, таблица 3. представя връзките между компонентите на CAST. Данните допълнително са свързани с проверка на една от изходните хипотези, според която се прогнозира по-слаба връзка на *Наблюдение–фиктивно насилие* с директните форми на садизъм, оценявани от CAST, в сравнение с корелациите при *Наблюдение–реално насилие*. В табл. 3. стойностите под главния диагонал пред-

[4] Теоретично, йерархичният модел с фактор от втори ред е по-сложен, защото въвежда допълнителен конструкт, но статистически той може да е по-опростен, т.е. с по-малък брой оценявани параметри. В сравнение с модела с четири корелирани фактори, йерархичният модел с фактор от втори ред е с по-малък брой оценявани параметри, тъй като вместо шестте корелации между първичните фактори се оценяват четири пътеки от вторичния към първичните фактори.

[5] Данните са анализирани и по метода на максималната вероятност, устойчив на нарушения в нормалното разпределение (*Robust Maximum Likelihood, RML*), с използване на асимптотичната ковариационна матрица чрез LISREL 8.72 (Jöreskog & Sörbom, 1993; Jöreskog et al., 2001). Основание за това е нарушението на мултивариативното нормално разпределение на емпиричните индикатори. Използването на RML-методът обаче е проблематично при оценката на структурата на CAST във втората извадка, поради малкия брой изследвани лица (N = 343). Поради тази причина, за целите на сравнителния анализ, данните за цялата извадка са тествани по същия метод – на максималната вероятност. За заинтересованите читатели индексите за степен на съответствие на двата конкурентни модела, получени по метода на максималната вероятност, устойчив към нарушение в нормалното разпределение (RML), са дадени по-долу, в бележка под линия.

ставят корелациите на латентно равнище, получени при конфирматорния анализ, а тези над главния диагонал – r на Пиърсън, на равнище суров бал.

В съгласие с предварителните очаквания, данните на таблица 3. показват по-слаби връзки на *Наблюдение–фиктивно насилие* с директните форми на садизъм; за сравнение *Наблюдение–реално насилие* корелира по-силно с директните (вербални и физически форми). Същевременно, разликите в корелации на компонентите на CAST сигнализират за потенциален проблем с йерархичния модел с един фактор от втори ред. Индексите за степен на съответствие на двата тествани йерархични модела[6], както и стандартизираното решение на теглата на първичните фактори, са представени на табл. 4. и фиг. 1.

Данните на табл. 4. свидетелстват за приемливи индекси на съответствие на йерархичния с един фактор от втори ред (*Модел 1*). Подобен резултат, в частност обосновава емпирично използването на общия

Таблица 3
Корелации между компонентите на CAST (N = 862)

Table 3
Correlations between components of CAST (N = 862)

	Наблюдение: фиктивно насилие	**Наблюдение: реално насилие**	**Поведение: физически форми**	**Поведение: вербални форми**
Наблюдение–фиктивно насилие		0,53	0,35	0,38
Наблюдение–реално насилие	**0,72**		0,57	0,59
Поведение–физически форми	**0,49**	**0,71**		0,63
Поведение–вербални форми	**0,49**	**0,70**	**0,80**	

Забележка: под главния диагонал, с получерен шрифт са дадени стойностите на латентно равнище (от конфирматорния анализ); над главния диагонал: r на Пиърсън, на равнище суров бал.

Таблица 4
Индекси за степен на съответствие на два конкурентни йерархични модела (метод на максималната вероятност, N = 862)

Table 4
Indices of fit of two concurrent hierarchal models (Maximal Likelihood Estimation, N = 862)

Модел	χ^2	**df**	**SRMR**	**RMSEA**	**CFI**	**NNFI**
Модел 1: с един йерархичен фактор	839,47	185	0,053	0,064	0,97	0,96
Модел 2: с два йерархични фактора	734,50	184	0,047	0,059	0,97	0,97

Забележка: SRMR –*Standardized Root Mean Squared Residual*; RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*; CFI – *Comparative Fit Index*; NNFI – *Non-Normed Fit Index*.

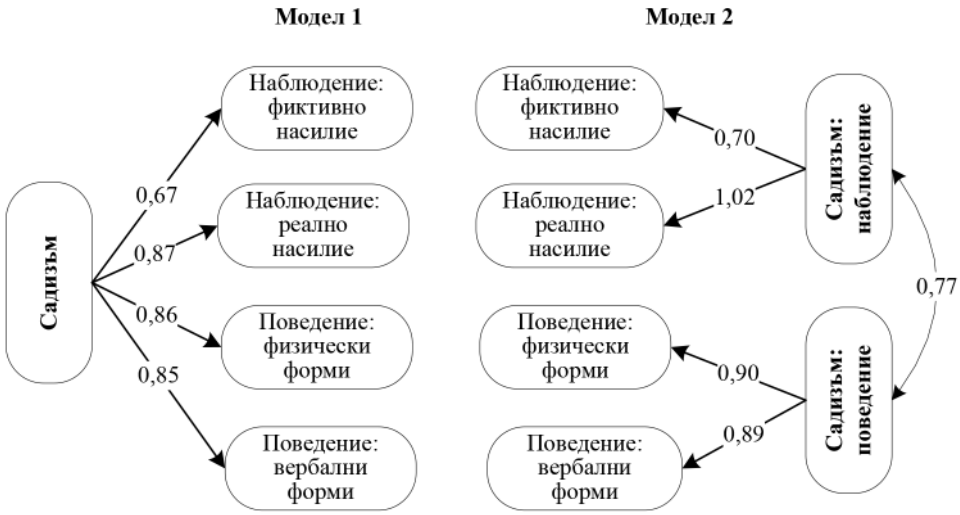
[6] Стойностите, получени по метода на максималната вероятност, устойчив към нарушение в нормалното разпределение (RML) за двата модела са съответно: (а) с един вторичен фактор: S-Bχ2(185) = 527,12; SRMR = 0,062; RMSEA = 0,046; CFI = 0,99; NNFI = 0,99; (б) S-Bχ2(184) = 454,86; SRMR = 0,055; RMSEA = 0,041; CFI = 0,99; NNFI = 0,99.

показател по CAST. Стандартизирано решение (фиг. 2.) свидетелства също така за по-ниско тегло на *Наблюдение–фиктивно насилие* по фактора от втори ред. От тази гледна точка, в съответствие с изходната хипотеза, преживяването на удоволствие от *наблюдавано фиктивно насилие* (във филми, видеоигри и др.) е по-слаб индикатор за латентната променлива *Садизъм*.

Заедно с това индексите показват предимство на йерархичния модел с два фактора от втори ред – *Наблюдение* и *Поведение* (Таблица 4.). Емпиричната оценка обаче сигнализира за потенциален проблем, като стандартизирано тегло на *Наблюдение–реално насилие* по вторичния фактор (*Наблюдение*) превишава единица и това създава проблем при оценката на модела (в този случай PSI–матрицата не е позитивно дефинирана)[7]. Независимо от направената уговорка, данните за *Модел 2* отново идентифицират по-ниско тегло на *Наблюдение–фиктивно насилие* по вторичния фактор *Наблюдение*.

Надеждност. Стойностите на вътрешна съгласуваност (α на Кронбах) на 4-те компонента на CAST, изчислени върху всички налични протоколи, N = 862, са съответно: *Наблюдение–фиктивно насилие* (4 айтема): α = 0,68; *Наблюдение–реално насилие* (5 айтема): α = 0,81; *Поведение–физически форми* (6 айтема): α = 0,77 и; *Поведение–вербални форми* (6 айтема): α = 0,83.

Прогностични възможности на компонентите на CAST по отношение на индиректните форми на садизъм. Табл. 5. представя резултатите от два множествени регресионни анализа (по стъпковия метод), със зависими променливи индиректните форми на садизъм – удоволствието от наблюдавани фиктивни или реални форми на насилие.



Фигура 1. Два йерархични модела на структурата на CAST при български юноши (стандартизирано решение по метода на максималната вероятност, N = 862)

Figure 1. Two hierarchal models of structure of CAST in Bulgarian adolescent sample (Maximal Likelihood Estimation, N = 862)

[7] Оценката на йерархичния модел с два първични фактор по принцип създава потенциални трудности, тъй като за неговото дефиниране се изискват поне три първични фактора; в противен случай възникват проблеми с иден-тификацията на необяснената дисперсия на първичните фактори (Kline, 2016, p. 319).

Таблица 5

Стандартизирани регресионни коефициенти Бета и процент обяснена дисперсия (Adjusted R^2) от два множествени регресионни анализа за прогнозиране на индиректните форми на садизъм в рамките на CAST (N = 862)

Table 5

Standardized regression coefficients Beta and adjusted R^2 from two multiple regression analyses for predicting of indirect forms of sadism in CAST (N = 862)

	Наблюдение: фиктивно насилие	**Наблюдение: реално насилие**	**Поведение: физически форми**	**Поведение: вербални форми**	**% обяснена дисперсия**
Наблюдение–фиктивно насилие	x	0,451	–	0,109	*27,6%*
Наблюдение–реално насилие	0,309	x	0,280	0,295	*49,3%*

Получените резултати показват значително по-добри обяснителни възможности на компонентите на CAST по отношение на *Наблюдение–реално насилие* (с 49,3% обяснена дисперсия), с приблизително близки (балансирани) ефекти на трите останали компонента. За сравнение възможностите на модела да прогнозира удоволствието от *наблюдаване на фиктивно насилие* са значително по-слаби (27,6%), очаквано с един основен предиктор – другата индиректна форма на садизъм (ефектът на вторият значим предиктор *Поведение–вербални форми* е близък до статистически незначимия). Този резултат отново потвърждава основанията за разграничаване на двете индиректни форми на садизъм, от гледна точка на отношенията между компонентите на CAST.

Конвергентна валидност на CAST

Конвергентната валидност на CAST е оценена чрез анализ на връзките с друг самоописателен въпросник за садизъм: *Скала за оценка на садистичната личност (*Assessment of Sadistic Personality, ASP, Plouffe et al., 2017). В настоящото изследване са налице 595 (пълни) протоколи, 299 момчета, 284 момичета, 12 непосочили пола си, от 8.–12. клас, на възраст от 14 до 18 години (X=15,87; SD=1,56). Българската версия на ASP с юноши (Калчев, Колева, 2017) се формира от два компонента: (а) *Подчиняване* (11 айтема, α в настоящото изследване 0,87) и (б) *Търсене на удоволствие* (10 айтема, α=0,84).

Корелациите (r на Пиърсън) на двете скали за садизъм са представени на табл. 6.

Таблица 6

Корелации (r на Пиърсън) между компонентите и общите показатели на две скали за садизъм: CAST и ASP (N = 595)

Table 6

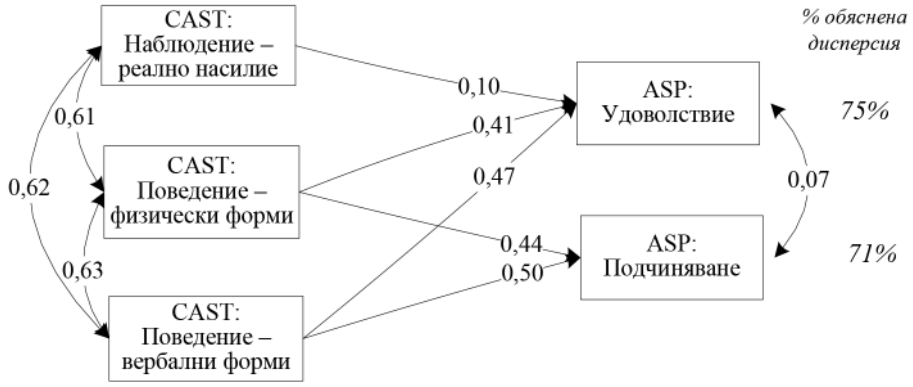
Correlations (Preason's r) between components and total score of two sadistic inventories: CAST and ASP (N = 595)

	ASP–Подчиняване	**ASP–Удоволствие**	**ASP–Общ показател**
CAST: Наблюдение–фиктивно насилие	0,38	0,40	0,41
CAST: Наблюдение–реално насилие	0,58	0,63	0,64
CAST: Поведение–физически форми	0,75	0,76	0,80
CAST: Поведение–вербални форми	0,77	0,78	0,82
CAST: Общо	0,78	0,82	0,84

Данните на табл. 6. свидетелстват за силна корелации на общите показатели на CAST и ASP (r = 0,84) – резултат, който подкрепя конвергентната валидност на CAST. На равнище компоненти обаче е налице диференциация на връзките: най-слаби са корелации на CAST *Наблюдение–фиктивно насилие* с компонентите и общия показател за ASP; по-силни – с *Наблюдение–реално насилие*; най-силни (и съпоставими по размер) са корелациите с *Поведение–физически* и *вербални форми* от CAST. Ако се има предвид, че двата компонента на ASP (*Подчиняване* и *Удоволствие*) оценяват директни форми на садизъм, данните подкрепят конвергентната валидност на CAST на равнище компоненти, като потвърждават и принципно важното за изследването разграничаване на двете индиректни форми (свързани с преживяване на удоволствие от наблюдение на фиктивно или реално насилие).

На следващия етап, за да отчетат връзките между компонентите на CAST, ефектите им като предиктори на компонентите на ASP са анализирани в рамките на общ структурен модел (на равнище наблюдавани променливи). Оценката на модела, с помощта на LISREL 8.72, след отстраняването на незначимите пътеки, е представена на фиг. 2. (стандартизирано решение)[8].

Оценката на структурни модел (фиг. 2.) показва, че след отчитане на връзките между независимите променливи, ефектите на *Наблюдение–фиктивно насилие* са незначими (и поради тази причина този компонент на CAST е отстранен от модела). За сравнение, другата индиректна форма на садизъм (*Наблюдение–реално насилие*) е със значим, макар и по-слаб ефект върху



Фигура 2. Структурен модел на ефектите на компонентите на CAST върху компонентите на ASP (наблюдавани променливи, стандартизирано решение, N = 595)

Figure 2. Structural model of effects of components of CAST on ASP (standardized decision, N = 595)

[8] На базата на модификационните индекси в модела е направена и една допълнителна корекция – освободена е ковариацията на необяснената дисперсия на зависимите променливи (двата компонента на ASP), означена със стрелка в дясната част на модела. В термините на структурното моделиране това означава, че заложените в модела предиктори (компонентите на CAST) не могат изцяло да обяснят връзката между зависимите променливи. Подобен резултат не противоречи на съдържателната представа за двата конструкта. След направената корекция индексите на модела показват висока степен на съответствие с емпиричната матрица ($\chi 2(1) = 0,59$, незн.; SRMR = 0,003; RMSEA = 0; CFI = 1; NNFI = 1), но в случая трябва да се има предвид и фактът, че моделът е само с една степен на свобода.

ASP удоволствие. Основните детерминанти на двата компонента на ASP са субскалите за директни форми на садизъм от CAST (*Поведение–вербални и физически форми*), с близки по стойност коефициенти. Този резултат е в съответствие със заложеното разбиране за садизма, оценяван с ASP, тъй като активността на садистичната личността в причиняването на страдание е налице и в двата фактора. Като резултат заложените в модела предиктори обясняват висок процент от дисперсията на компонентите на ASP (71% и 75%). Резултатите от структурния модел отново потвърждават конвергентната валидност на CAST, както и основанията за разграничаване на двете оценявани индиректни форми на всекидневен садизъм.

Дискусия

Настоящото изследване представя адаптация на *Скалата за цялостна оценка на садистичните тенденции* (Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies, CAST, Buckels & Paulhus, 2014) с български юноши. Оригиналната структура на CAST се формира от три компонента: директни физически и вербални форми (удоволствие от действия, причиняващи страдание) и индиректни форми (удоволствие от наблюдаването на насилие/увреждащи действия, извършвани от други хора). Съгласно изходната хипотеза на изследването, включването на допълнителни емпирични индикатори (айтеми) за индиректни форми на садизъм, свързани с удоволствие от наблюдавано реално насилие/увреждащи действия, ще доведе до разграничаване на две индиректни форми на садизъм, свързани с наблюдаване на реално или фиктивно насилие (напр. във филми или видеоигри). Заедно се това се прогнозира, че склонността към наблюдаване на *фиктивни* сцени на насилие ще е по-слабо свързана с директните форми на садизъм (от CAST); в рамките на йерархичния модел ще е с е по-слабо факторно тегло по вторичния фактор („Садизъм“), както и ще корелира по-слабо с независима мярка за садизъм. На база на получените данни може да се заключи, че са налице основания за разграничаване на двете теоретично дефинирани индиректни форми на садизъм, свързани с наблюдение на фиктивно и реално насилие, които корелират по между си в умерена степен, което допълнително подкрепя идентифицирането им като отделни видове на извличане на опосредствано удоволствие. Тестването на два йерархични модела показва, че *Наблюдение–фиктивно насилие* е с най-ниско тегло в модела с един вторичен фактор и с по-ниско тегло в модела с два вторични фактора (директни с индиректни форми на садизъм).

Корелационният анализ на латентно равнище (от конфирматорния анализ), както и на равнище суров бал, показва по-слаби корелации на *Наблюдение–фиктивно насилие* с директните (физически и вербални) форми, а при оценката на регресионния модел основният предиктор е другата форма на индиректен садизъм *Наблюдение–реално насилие* (с близък до статистически незначимия ефект на *Поведение–вербални форми*). За сравнение *Наблюдение–реално насилие* се прогнозира значимо и от трите останали компонента на CAST, със съпоставими ефекти и значително по-голям процент обяснена дисперсия.

Връзките с втория въпросник за директни форми на садизъм: ASP, с два компонента – *Подчиняване* и *Удоволствие* (Plouffe et al., 2017; Калчев, Колева, 2017) показват по-слаба корелации за *Наблюдение–фиктивно насилие*, като при тестването на структурния модел всички ефекти са незначими (за разлика от *Наблюдение–реално насилие*, със значим ефект върху ASP-*Удоволствие*).

В заключение: резултатите потвърждават 4-факторната структура на CAST при български юноши, като дават основания за разграничаване на две индиректни форми на садизъм – свързани с удоволствие от наблюдавано *фиктивно* или *реално* насилие. От практическа гледна точка е важно да се посочи, че първата от тях („пристрастяването“ към видеоигри/филми с насилие) в по-малка степен се асоциира с реални

действия, причиняващи вреда/страдание на други хора. Въпреки това високите равнища по тази скала не трябва да се подценяват, тъй като на първо място правят по-вероятен интереса към наблюдаване на реални сцени на насилие. На свой ред този втори вариант на индиректните прояви на садизъм предизвиква значително безпокойство, поради връзката си с директните форми на садизъм – удоволствие от действия, причиняващи страдание на други хора. Така личността, която има склонност да прекарва времето си в дейности по наблюдение на подобни, на пръв поглед по-безобидни форми на всекидневен садизъм (като гледане на филми на ужасите, бойни спортове или видео игри с насилие), е по-вероятно да се ангажира и с действия, причиняващи вреда на околните, подтиквана от желанието да изпита наслаждението от чуждото страдание.

Литература

1. **Калчев, П.** (1997). Кратка форма на въпросника на Coolidge за личностни разстройства. *Българско списание по психология*, 2, 56–76.
2. **Калчев, П.** (2018). *Оценка на личностови разстройства. Кратка версия на въпросника на Ф. Кулидж*. София: Изток-Запад.
3. **Калчев, П., Колева, С.** (2017). Тъмната триада и екстернализирани проблеми на развитието в юношеска възраст, В кн. С. Джонев и др. (съст.), *Сборник научни доклади от Осми национален конгрес по психология*, София, 3–5 ноември 2017 г. С:. Продуцентски център ЛМ, 471–487.
4. **Колева, С., Калчев, П.** (2017). Психопатни черти и садистични наклонности в юношеска възраст. В кн. И. Зиновиева и др. (ред.), *Предизвикателства и перспективи пред съвременната психология*. Сборник научни доклади от международна научна конференция 2–3 юни 2017 г. С:. Софийски университет „Св. Климент Охридски“, 174–184.
5. **American Psychiatric Association** (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3rd. ed. rev.). Washington, DC: Author.
6. **Baumeister, R. & Campbell, W.** (1999). The intrinsic appeal of evil: Sadism, sensational thrills, and threatened egotism. *Personality and Social Psychology Review*, v. 3, 210-221.
7. **Berner, W., Berger, P. & Hill, A.** (2003). Sexual sadism. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, v. 47, 383-395.
8. **Brown, T.** (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. 2nd ed., New York: Guilford.
9. **Buckels, E., Jones, D. & Paulhus, D.** (2013). Behavioral confirmation of everyday sadism. *Psychological Science*, v. 24, 2201-2209.
10. **Buckels, E. & Paulhus, D.** (2014). *Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies* (CAST). Unpublished instrument, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
11. **Buckels, E., Trapnell, P. & Paulhus, D.** (2014). Trolls just want to have fun. *Personality and Individual Differences*, v. 67, 97-102.
12. **Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R. & Séjourné, N.** (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences, v.* 47, 734-739.
13. **Coolidge, F.** (1993). *The Coolidge Axis II Inventory: Manual*. Colorado Springs: University of Colorado.
14. **Greitemeyer, T.** (2015). Everyday sadism predicts violent video game preferences. *Personality and Individual Differences*, v. 75, 19-23.
15. **Greitemeyer, T. & Sagioglou, C.** (2017). The longitudinal relationship between everyday sadism and the amount of violent video game play. *Personality and Individual Differences*, v. 104, 238-242.
16. **Jöreskog, K. & Sörbom, D.** (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
17. **Jöreskog, K., D. Sörbom, S. du Toit & M. du Toit** (2001). *LISREL 8: New statistical features.* Chicago: Scientific Software International.
18. **Hare, R. & Neumann, C.** (2009). Psychopathy. In P. H. Blaney & T. Millon (Eds.), *Oxford textbook of psychopathology* (2nd ed., pp. 622-650). New York, NY: Oxford University Press.
19. **Kirsch, L. & Becker, J.** (2007). Emotional deficits in psychopathy and sexual sadism: Implications for violent and sadistic behavior. *Clinical Psychology Review,* v. 27, 904-922.
20. **Kline, R.** (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Fourth Edition. New York: The Guilford Press.
21. **Mededovic´, J. & Petrovic´, B.** (2015). The dark tetrad: Structural properties and location in the personality space. *Journal of Individual Differences*, v. 36, 228-236.
22. **Mokros, A., Osterheider, M., Hucker, S. & Nitschke, J.** (2011). Psychopathy and sexual sadism. *Law and Human Behavior*, v. 35, 188-199.
23. **Mokros, A., Schilling, F., Weiss, K., Nitschke, J. & Eher, R.** (2014). Sadism in sexual offenders: Evidence for dimensionality. *Psychological Assessment*, v. 26 , 138-147.

24. **Myers, W., Burket, R. & Husted, D.** (2006). Sadistic personality disorder and comorbid mental illness in adolescent psychiatric inpatients. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online,* v. 34, 61-71.
25. **Murphy, C. & Vess, J.** (2003). Subtypes of psychopathy: Proposed differences between narcissistic, borderline, sadistic, and anti-social psychopaths. *Psychiatric Quarterly,* v. 74, 11-29.
26. **O'Meara, A., Davies, J. & Hammond, S.** (2011). The psychometric properties and utility of the short sadistic impulse scale (SSIS). *Psychological Assessment,* v. 23, 523-531.
27. **Palermo, G.** (2013). The various faces of sadism. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology,* v. 57, 399-401.
28. **Paulhus, D. & Williams, K.** (2002). The Dark Triad of personality: narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality,* v. 36, 556-563.
29. **Paulhus, D. & Dutton, D.** (2016). Everyday sadism. In: V. Zeigler-Hill, D. Marcus (Eds). *The dark side of personality: Science and practice in social, personality, and clinical psychology* (109-120). Washington, DC, US: American Psychological Association.
30. **Paulhus, D. & Jones, D.** (2015). Measuring dark personalities via questionnaire. In G. J. Boyle, D. H. Saklofske & G. Matthews (Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs* (562-594*)*. San Diego, CA: AcademicPress.
31. **Plouffe, R., Saklofske, D., & Smith, M.** (2017). The Assessment of Sadistic Personality: Preliminary psychometric evidencefor a new measure. *Personality and Individual Differences,* v. 104, 166-171.
32. **Porter, S. & Woodworth, M.** (2006). Psychopathy and aggression. In C. J. Patrick (Ed.), *Handbook of psychopathy* (pp. 481-494). New-York, NY: Guilford Press.
33. **Reidy, D., Zeichner, A. & Seibert, L.** (2011). Unprovoked aggression: Effects of psychopathic traits and sadism. *Journal of Personality,* v. 79, 75-100.
34. **Robertson, C. & Knight, R.** (2014). Relating sexual sadism and psychopathy to one another, non-sexual violence, and sexual crime behaviors. *Aggressive Behavior,* v. 40, 12-23.
35. **Schumpe, B. & Lafreniere, M.** (2016). Malicious joy: Sadism moderates the relationship between schadenfreude and the severity of others' misfortune. *Personality and Individual Differences,* v. 94, 32-37.
36. **Siomopoulos, V. & Goldsmith, J.** (1976). Sadism revisited. *American Journal of Psychopathy*, v. 30, 631-640.
37. **Zeigler-Hill, V. & Vonk, J.** (2015). Dark personality features and emotion dysregulation. *Journal of Social and Clinical Psychology, v.* 34, 692-704.

References

1. **Kalchev, P.** (1997). Kratka forma na vaprosnika na Coolidge za lichnostni razstroistva. [Short form of Coolidge Personality disorders inventory. *Bulgarian Journal of Psychology*, 2, 56-76.] (In Bulgarian).
2. **Kalchev, P.** (2018). *Ocenka na lichnostovi razstroistva. Kratka versia na vaprosnika na F. Coolidge*. [*Assessment of personality disorders. Short version of Coolidge's Inventory*.] Sofia: Iztok-Zapad. (In Bulgarian).
3. **Kalchev, P., Koleva, S.** (2017). Tmnata Triada i eksternalizirani problemi na razvitieto v junosheska vzrast. [Short Dark Triad and externalized problems in adolescence. In: Djonev, S. et al., (Eds) *Papers of the Eight national congress of psychology,* Sofia, 3-5 November 2017.]. S: Produce Center JIM, 471-487. (In Bulgarian).
4. **Koleva, S., Kalchev, P.** (2017). Psihopatni cherti i sadistichni naklonnosti v junosheska vzrast. [Psychopathic traits and sadistic tendencies in adolescence. In: Zinoviewa, I. et al., (Eds.), *Challenges and perspectives in contemporary psychology.* Papers from international scientific conference 2-3 June 2017. S: Sofia University "St. Kliment Ohridski", 174–184.] (In Bulgarian).
5. **American Psychiatric Association** (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3rd. ed. rev.). Washington, DC: Author.
6. **Baumeister, R. & Campbell, W.** (1999). The intrinsic appeal of evil: Sadism, sensational thrills, and threatened egotism. *Personality and Social Psychology Review*, v. 3, 210-221.
7. **Berner, W., Berger, P. & Hill, A.** (2003). Sexual sadism. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, v. 47, 383-395.
8. **Brown, T.** (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. 2nd ed., New York: Guilford.
9. **Buckels, E., Jones, D. & Paulhus, D.** (2013). Behavioral confirmation of everyday sadism. *Psychological Science*, v. 24, 2201-2209.
10. **Buckels, E. & Paulhus, D.** (2014). *Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies* (CAST). Unpublished instrument, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
11. **Buckels, E., Trapnell, P. & Paulhus, D.** (2014). Trolls just want to have fun. *Personality and Individual Differences*, v. 67, 97-102.
12. **Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R. & Séjourné, N.** (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences, v.* 47, 734-739.
13. **Coolidge, F.** (1993). *The Coolidge Axis II Inventory: Manual*. Colorado Springs: University of Colorado.

14. **Greitemeyer, T.** (2015). Everyday sadism predicts violent video game preferences. *Personality and Individual Differences*, v. 75, 19-23.
15. **Greitemeyer, T. & Sagioglou, C.** (2017). The longitudinal relationship between everyday sadism and the amount of violent video game play. *Personality and Individual Differences*, v. 104, 238-242.
16. **Jöreskog, K. & Sörbom, D.** (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
17. **Jöreskog, K., D. Sörbom, S. du Toit & M. du Toit** (2001). *LISREL 8: New statistical features.* Chicago: Scientific Software International.
18. **Hare, R. & Neumann,** C. (2009). Psychopathy. In P. H. Blaney & T. Millon (Eds.), *Oxford textbook of psychopathology* (2nd ed., pp. 622-650). New York, NY: Oxford University Press.
19. **Kirsch, L. & Becker, J.** (2007). Emotional deficits in psychopathy and sexual sadism: Implications for violent and sadistic behavior. *Clinical Psychology Review,* v. 27, 904-922.
20. **Kline, R.** (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Fourth Edition. New York: The Guilford Press.
21. **Mededovic´, J. & Petrovic´, B.** (2015). The dark tetrad: Structural properties and location in the personality space. *Journal of Individual Differences*, v. 36, 228-236.
22. **Mokros, A., Osterheider, M., Hucker, S. & Nitschke, J.** (2011). Psychopathy and sexual sadism. *Law and Human Behavior*, v. 35, 188-199.
23. **Mokros, A., Schilling, F., Weiss, K., Nitschke, J. & Eher, R.** (2014). Sadism in sexual offenders: Evidence for dimensionality. *Psychological Assessment*, v. 26 , 138-147.
24. **Myers, W., Burket, R. & Husted, D.** (2006). Sadistic personality disorder and comorbid mental illness in adolescent psychiatric inpatients. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online,* v. 34, 61-71.
25. **Murphy, C. & Vess, J.** (2003). Subtypes of psychopathy: Proposed differences between narcissistic, borderline, sadistic, and anti-social psychopaths. *Psychiatric Quarterly,* v. 74, 11-29.
26. **O'Meara, A., Davies, J. & Hammond, S.** (2011). The psychometric properties and utility of the short sadistic impulse scale (SSIS). *Psychological Assessment,* v. 23, 523-531.
27. **Palermo, G.** (2013). The various faces of sadism. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology,* v. 57, 399-401.
28. **Paulhus, D. & Williams, K.** (2002). The Dark Triad of personality: narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality,* v. 36, 556-563.
29. **Paulhus, D. & Dutton, D.** (2016). Everyday sadism. In: V. Zeigler-Hill, D. Marcus (Eds). *The dark side of personality: Science and practice in social, personality, and clinical psychology* (109-120). Washington, DC, US: American Psychological Association.
30. **Paulhus, D. & Jones, D.** (2015). Measuring dark personalities via questionnaire. In G. J. Boyle, D. H. Saklofske & G. Matthews (Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs* (562-594*)*. San Diego, CA: AcademicPress.
31. **Plouffe, R., Saklofske, D. & Smith, M.** (2017). The Assessment of Sadistic Personality: Preliminary psychometric evidencefor a new measure. *Personality and Individual Differences,* v. 104, 166-171.
32. **Porter, S. & Woodworth, M.** (2006). Psychopathy and aggression. In C. J. Patrick (Ed.), *Handbook of psychopathy* (pp. 481-494). New-York, NY: Guilford Press.
33. **Reidy, D., Zeichner, A. & Seibert, L.** (2011). Unprovoked aggression: Effects of psychopathic traits and sadism. *Journal of Personality,* v. 79, 75-100.
34. **Robertson, C. & Knight, R.** (2014). Relating sexual sadism and psychopathy to one another, non-sexual violence, and sexual crime behaviors. *Aggressive Behavior,* v. 40, 12-23.
35. **Schumpe, B. & Lafreniere, M.** (2016). Malicious joy: Sadism moderates the relationship between schadenfreude and the severity of others' misfortune. *Personality and Individual Differences,* v. 94, 32-37.
36. **Siomopoulos, V. & Goldsmith, J.** (1976). Sadism revisited. *American Journal of Psychopathy*, v. 30, 631-640.
37. **Zeigler-Hill, V. & Vonk, J.** (2015). Dark personality features and emotion dysregulation. *Journal of Social and Clinical Psychology, v.* 34, 692-704.

Plamen Kalchev, Prof., D.Sc.
Svetlina Koleva, Assist. Prof., PhD
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
BULGARIA, Sofia, 1504, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.

svetlina.koleva@ff.uni-sofia.bg; pkalchev@phls.uni-sofia.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 205-230
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Личностни детерминанти на „всекидневния“ садизъм в юношеска възраст

Светлина КОЛЕВА, Пламен КАЛЧЕВ

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
БЪЛГАРИЯ, София, 1504, бул. „Цар Освободител“ 15

svetlina.koleva@ff.uni-sofia.bg; pkalchev@phls.uni-sofia.bg

Резюме. *Садизмът се свързва с удоволствие от причиняването на вреда/страдание на друг човек, като обикновено се разглежда в екстремалните си форми, в криминален или сексуален контекст. Емоционалният опит - удоволствие или възбуда, породен от жестокостта във всекидневни/обичайни прояви са индикация на субклиничен или всекидневен садизъм. В по-рано проведено изследване е тестван моделът с компонентите на Тъмната триада – Макиавелизъм, нарцисизъм и психопатия, като детерминанти на садистичните наклонности в юношеска възраст. В настоящото изследване се продължава анализът, чрез оценка на ефектите на нови предиктори: озлобеност, липса на страх и дименсията Честност-скромност от 6-факторния модел на личността HEXACO, с четири компонента: искреност, честност, липса на алчност и скромност. За оценка на садизма са използвани Скалата за цялостна оценка на садистичните тенденции (CAST) и Скала за оценка на садистичната личност (ASP). Регресионните модели идентифицират озлобеността като доминиращ предиктор на всекидневния садизъм; липсата на страх е с по-слаби, но значими ефекти; за сравнение, компонентите на Честност-скромност са с близки до незначимите, специфични отрицателни ефекти. Обяснителните възможности на модела значително превишават получените в предишното изследване. Високият процент обяснена дисперсия потвърждава възможността за индиректна оценка на всекидневния садизъм – чрез идентифицираните личностни детерминанти.*

Ключови думи: садизъм, личностни черти, озлобеност, юношество, HEXACO

Статията да се цитира по следния начин:
Колева, Св., Калчев, Пл. (2019). Личностни детерминанти на „всекидневния“ садизъм в юношеска възраст. *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019, 205-230. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© Св. Колева, Пл. Калчев, 2019

Приноси на авторите в статията:

Светлина Колева – Резюме, Теоретичен модел, Инструментариум, Обработка на данните, Резултати и обсъждане, Заключение, Използвана литература.

Пламен Калчев – Резюме, Теоретичен модел, Инструментариум, Обработка на данните, Резултати и обсъждане, Заключение, Използвана литература.

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през март 2019
Публикувана онлайн през юни 2019

Авторите са прочели и одобрили окончателния вариант на ръкописа.

Challenges Of The School Environment
Aggression and Violence in Childhood

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 205-230
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Personality determinants of "everyday" sadism in adolescence

Svetlina KOLEVA, Plamen KALCHEV

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
BULGARIA, Sofia, 1504, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.

svetlina.koleva@ff.uni-sofia.bg; pkalchev@phls.uni-sofia.bg

Abstract. *Sadism refers to the dispositional tendency to engage in cruel and demeaning behavior for pleasure, and usually is assessed in its extreme forms, in criminal or sexual context. Most people experience distress when harming an innocent other, but cruelty can evoke different emotions in other – excitement and pleasure, and indicate for subclinical/everyday sadism. In an earlier research a model of socially aversive personal traits – Dark Triad (Machiavellianism, narcissism, and psychopathy) as determinants of sadistic tendencies in adolescence is tested. In present study analysis continues, with assessment of effects of other personality traits: spitefulness, fearlessness, and Honesty-Humility dimension from, with four components – sincerity, honesty, greed avoidance, and humility. Sadism is evaluated with Bulgarian versions of Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies (CAST) and Assessment of Sadistic Personality (ASP). Regression analyses identify spitefulness as a main precursor of everyday sadism; fearlessness shows weaker significant effects, and Honesty-humility – negative effects, close to non-significant value. Current model shows better explanatory potential as model in past study, and confirms a possibility of indirect assessment of everyday sadism with identified personality determinants.*

Keywords: sadism, personality traits, spitefulness, adolescence, HEXACO

The article can be cited as follows:
Koleva, Sv., Kalchev, Pl.. (2019). Lichnostni determinanti na "vsekidneven" sadism v junosheska vzrast [Personality determinants of "everyday" sadism in adolescence]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 2019, 205-230. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online), (in Bulgarian).

© Sv. Koleva, Pl. Kalchev, 2019

Contribution:
Svetlina Koleva – Abstract, Background, Measurements, Data Processing, Results & Discussion, Conclusions, References.

Plamen Kalchev – Abstract, Background, Measurements, Data Processing, Results & Discussion, Conclusions, References.

Submitted – January 2019
Revised – March 2019
Published – June 2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Увод

Садизмът в несексуалните си, субклинични форми се характеризира като „всекидневен садизъм“ (Buckels et al., 2013) и се отнася до прояви на жестокост и стремеж към доминиране чрез подчиняване на друго човешко същество или животно, вкл. и до желанието да се гледат предавания и филми, показващи насилие, преживяване на удоволствие от наблюдаване на бойни спортове, както и боеве между животни (Baumeister & Campbell, 1999); високите равнища на *садистичните наклонности* прогнозират засилен интерес към видеоигри, включващи насилие и значимо се отразяват на времето, прекарано в занимание с такъв тип дейност (Greitemeyer, 2015; Greitemeyer & Sagioglou, 2017). Позадълбоченото проучване и изясняването на личностните детерминанти, довеждащи до стремежа за търсене на удоволствие чрез причиняване на страдание на другите (или дори само наблюдението на насилие и жестокости) е въпрос, чийто отговор би довел до увеличаване на познанието в областта. В настоящото изследване се оценяват потенциалните връзки на *всекидневния садизъм* с дименсията *Честност-скромност* от HEXACO, *озлобеност* и *липса на страх*, разглеждани като евентуална алтернативна Тъмна триада, за разлика от утвърдената в научната литература Тъмна триада (*Макиавелизъм*, *нарцисизъм*, *психопатия*) (Paulhus & Williams, 2002), чиито връзки с *всекидневния садизъм* са изследвани и потвърдени в множество изследвания (Chabrol et al., 2009; Buckels et al., 2013; Međedović & Petrović, 2015; Plouffe et al., 2017; Калчев, Колева, 2017; Колева, Калчев, 2017). Последователно в текста ще бъдат представени характеристики на изследваните конструкти с цел очертаване на избрания изследователски модел.

Шестфакторният модел на личността HEXACO (Lee & Ashton, 2004) надгражда и доразвива идеите за ключовите дименсии за оценка на личностните особености. Пет от дименсиите в модела HEXACO са сходни с тези от модела на личността „Големите пет“ (*Емоционалност*, *Екстраверсия*, *Насоченост към другите*, *Съзнателност* и *Отвореност към нов опит*), като е добавена нова дименсия – *Честност-скромност*, за която са налице данни, че отразява важен аспект от особеностите на личността в различни култури (Ashton & Lee, 2007). Дименсията *Честност-скромност* се състои от 4 субскали (фасети) – *Искреност*, *Честност*, *Липса на алчност* и *Скромност*. В обзор на М. Ащън и съав. (Ashton et al., 2014) върху събраните данни за 6-факторния модел на личността HEXACO, се коментират основните личностни особености, произтичащи от дименсията *Честност-скромност*, и техните прояви в поведението и междуличностните отношения. Индивидите с високи стойности по тази дименсия избягват да манипулират другите за лична изгода, не са податливи на импулсите да нарушават правилата, демонстрират незаинтересованост към показното материално благосъстояние и не се възприемат като заслужаващи специален обществен статут (Ashton et al., 2014). Противоположно на това, личностите с ниски стойности по дименсията *Честност-скромност* не биха се поколебали да използват социалните си умения (напр. да се държат ласкателно и неискрено с хора, които не харесват), за да постигнат личните си цели; склонни са да нарушават правилата, ако това би ги облагодетелствало и са силно мотивирани от перспективата за материална печалба.

В изследванията на А. Бук и съавт. (Book et al., 2015; Book et al., 2016) резултатът по дименсията *Честност-скромност* се идентифицира като най-релевантен за оценката на сърцевината на Тъмната Триада (*Макиавелизъм*, *нарцисизъм* и *психопатия*), както и на Тъмната Тетрада (с добавянето на *всекидневния садизъм*). Всички „тъмни“ личностни характеристики в рамките на концепта Тъмната Тетрада са свързани с ниски стойности по *Честност-скромност* и *Насоченост към другите*, което поставя въпроса за ядрото на социално отблъскващите личностни черти като съдържащо склонността да се експлоатират околните,

съчетана с отмъстително поведение към онези, които потенциално се опитват да се възползват или да експлоатират личността (Book et al., 2016). Въпреки, че скалата *Честност-скромност* значимо прогнозира всички личностни характеристики от Тъмната Тетрада, най-силно е влиянието ѝ по отношение на *психопатия* и *Макиавелизъм*. *Нарцисизмът* се предсказва в най-голяма степен от високите стойности на *Екстраверсия* (стремеж към търсене и привличане на внимание в социален контекст) в комбинация с егоистични нагласи и склонност към отмъстителни действия (*Честност-скромност* и *Насоченост към другите*). При *Макиавелизма* се установява наличие на засилена склонност да експлоатират околните (ниски стойности по *Честност-скромност*) заедно с особена предпазливост в междуличностните отношения, основана на загрижеността и предпазливостта да не бъдат обект на експлоатация от страна на другите (изразяваща се в ниски нива по скалата *Насоченост към другите*). По подобен начин *психопатията* като личностна характеристика се прогнозира от горните две скали, като включва също така и ниски нива на *Съзнателност* (изразяваща се в липсата на умения за преценка и полагане на усилия за планиране на действията), придружена с коравосърдечен афект и липса на тревожност (ниска *Емоционалност*). По отношение на *психопатията* и *садизма*, А. Бук и съавт. (Book et al., 2016) установяват, че е налице сходен модел на взаимодействие с личностните черти, оценявани с HEXACO, със съществената разлика по отношение дименсията *Емоционалност*, чиито ниски нива се идентифицират като най-значимия прогнозиращ фактор за проявата на *садистични наклонности*, в сравнение с *Честност-скромност*. Тези резултати биха могли да се обвържат с възприетото разбиране в научната литература, при което *садизмът* е концептуално свързан със способността на личността да не изпитва тревожност и безпокойство спрямо страданието и болката на околните (Baumeister & Campbell, 1999). Връзките между Тъмната Тетрада и *Честност-скромност*, както и негативна връзка между дименсията *Честност-скромност* с ориентацията към социална доминантност (Lee et al., 2010) се разглеждат като основание и за проверката на тези отношения в български контекст.

Изследване върху връзката между личностните характеристики от Тъмната тетрада, дименсията *Честност-скромност* и ценностите, разбирани като „онова, което е важно за нас в живота ни“ (Schwarz, 2012, p. 3) – когнитивните репрезентации на желаните цели в разнообразни социални ситуации, които ръководят поведението, нагласите и вярванията на личността, установява, че *садизмът* се свързва негативно с ценности като *Доброжелателство* (милосърдие и благотворителност), при които индивидът е фокусиран и загрижен за добруването на другите, докато при *садистичните* личности е налице склонност да вредят на околните (Porter et al., 2014; Schwartz, 2012). Така в наскоро публикуваното изследване (Balakrishnan et al., 2017) с канадски студенти (N = 183) се установява, че хората с високи стойности по *всекидневен садизъм*, които имат склонността да причиняват вреда както на хора, така и да увреждат средата (Buckels et al., 2013), вероятно са частично мотивирани да извършват такива действия поради наличието на негативна връзка между *садизма* и личностни ценности като *Доброжелателство* и *Универсалност* (Balakrishnan et al., 2017). В изследване в Англия M. Meepe и B. Еган (Meere & Egan, 2017) с извадка от 235 души в зряла възраст, установяват, че *всекидневният садизъм* се предсказва от ниските равнища на *Екстраверсия* (HEXACO), ниски стойности на чувствителност към отвращение, високи равнища на личностните характеристики *Макиавелизъм* и *психопатия*.

Липсата на страх е една от характеристиките, идентифицирани като отличителна особеност на *психопатните* личности. Според Р. Хеър (Hare, 1999) при *психопатните* личности е налице намален отклик на емоционалните стимули на страх и тревожност, които са в основата на изграждa-

не на съвестта. Безстрашието като вродена темпераментова характеристика при *психопатите* е подчертано в изследванията на Х. Клекли (Cleckley, 1976) и Д. Люкен (Lykken, 1995). Екстернализираното поведение принципно се асоциира с високи равнища на негативен афект, повишени нива на тревожност и депресия, а не с отсъствие на тревожност и страх. В разработения от К. Патрик и съавтори (Patrick et al., 2009) Триархичен модел *психопатията* се разглежда като съвкупност от три фенотипни диспозиции - *невъздържаност*, *дързост* и *бруталност*, като се подчертава, че за цялостно разбиране на психопатията е необходимо да се оценят не само проявите на екстернализирани поведения (*невъздържаност*), а тяхната специфика в комбинация с диспозициите на *дързост* и *бруталност*. *Дързост* отразя ниската чувствителност към стресогенни фактори, липсата на страх, увереността в справянето в различни социални ситуации, заедно със стремеж към социална доминантност. Нейните потенциално адаптивни характеристики, проявяващи се в поведението и взаимоотношенията като социална самоувереност и личностен потенциал за запазване на спокойствие в застрашителни ситуации, се проявяват и по увреждащ личността и околните начин в склонността към експлоатиране на другите, чувство за превъзходство и манипулативност, както и антагонистично поведение – характеристики, които отразяват нарцистичните личностни черти. Според получените резултати *дързост* от Триархичния модел се свързва с конструкти като безстрашие, социална доминантност и емоционална устойчивост, както и с нарцистични характеристики (Drislane et al., 2014; Stanley et al., 2013). В изследване с юноши (Колева, Калчев, 2017) наличието на личностната характеристика *дързост* прогнозира *всекидневен садизъм*, оценен със *Скалата за садистични наклонности* (Varieties of Sadistic Tendencies, VAST, Paulhus & Jones, 2015; Колева, Калчев, 2017), което подкрепя заложената идея в конструкта за потенциално дезадаптивните му особености (Patrick et al., 2009). Въз основа на данните от посочените изследвания може да се предполага, че *липсата на страх* като личностна особеност би могла да има предсказваща роля като предиспозиция за проявите на *садизма* в субклиничния му вариант.

Конструктите *злоба (spite)* и *озлобеност (spitefulness)* не са широко изследвани в социалната, клиничната или психологията на личността, напр. *озлобеността* не е директно представена във факторите на модела на личността „Големите пет“ и присъства в едно позоваване в „Диагностичния и статистически наръчник на психичните разстройства, 5-та ревизия“ (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013) като симптом на разстройството с противопоставяне и предизвикателство (ODD) с начало в детска възраст. По същия начин *озлобеността* не е изведена като симптом/характеристика на нито едно личностово разстройство или на друг вид психично разстройство, обичайно проявяващо се в зряла възраст. По-скоро тя е била обект на интерес в проучванията на еволюционни биолози, поведенчески икономисти и психоаналитици. Изследванията върху *злобата* и *озлобеността*, провеждани от еволюционните биолози, напр. У. Хамилтън (Hamilton, 1970, цит. по Marcus et al., 2014) извеждат дефиниция за озлобеността като поведение, имащо негативни последици и за двете страни, участващи в действието. Поведенческите икономисти Е. Фер и У. Фишбахер (Fehr & Fischbacher, 2005) описват ключовата особеност на *злобния* човек като готовността и стремежа му да намали потенциалната чужда печалба, поемайки риска да навреди на самия себе си. От друга страна, психоаналитичната перспектива също поставя акцент върху саморазрушителния характер на *озлобеността* (Shabad, 2000), обвързвайки я с поведения, за които е характерна голяма степен на враждебност към околните, при които личността се самонаранява с цел да накаже някого от обкръжението си, напр. подобно поведение се наблюдава при индивиди, страдащи от гранично личностово разстройство (Critchfield et al., 2008). В психоаналитич-

ната литература *озлобеността* се обвързва с преживяването на срам, който от своя страна е тясно свързано с преживяването на гняв, неприязън, приписване на вина на околните и индиректна агресия (Tangney et al., 2007), което обяснява вероятната връзка между склонността човек да се почувства засрамен и *озлобеността* като личностна черта. От друга страна, *озлобеността* би следвало да се асоциира с ниски нива на преживяване на вина, тъй като тази морална емоция би следвало да намали вероятността личността да действа преднамерено зловредно спрямо околните. Редица психоаналитици (Gottlieb, 2004; Shabad, 2000; Stern, 2004) описват наличието на завист и *нарцистични* личностни черти при пациенти, които демонстрират *озлобеност* и тъй като завистта е компонент на *нарцисизма*, и по-специално на патологичния *нарцисизъм* (Krizan & Johar, 2012), е очаквано нарцистичните личности да се отличават с *озлобеност*.

От особена значимост за коректното дефиниране и разбиране на конструкта *озлобеност* е извеждането на задължителното наличие на вреда/личен ущърб, който личността е готова да приеме за постигане на целта да навреди на другия. Именно тази вреда за извършващия действието разграничава поведението, породено от *озлобеност* от егоцентричното, *садистичното*, враждебното или агресивното поведение и следователно, въпреки очакваните положителни корелационни връзки между *озлобеността* и агресията, те би следвало да бъдат различени като два отделни конструкта (Marcus et al., 2014). Тъй като *озлобеността* съдържа елемент на себеувреждане, потенциалните негативни последици от наличието на такава личностна характеристика могат да са сериозни и да обхващат функционирането на личността в интрапсихичен план, да се отразят деструктивно върху междуличностните взаимоотношения, както и в по-цялостен социален контекст. Гневът и *озлобеността* са обвързани (Pilluta & Murnighan, 1996) като по този начин личностната характеристика на *озлобеността* се свързва с враждебността и агресията. Този възглед е в съответствие с разбирането, че *злобното* поведение често може да е предизвикано от склонността на личността да екстернализира проблемите си и от желанието да накаже околните за действията им, които са били възприети като нараняващи.

Изследванията върху *озлобеността* в рамките на личностната психология са съвсем скорошни и се обвързват с разработването на първия надежден и валиден инструмент за оценката на конструкта *озлобеност* (Marcus, Zeigler-Hill, Mercer, & Norris, 2014). В оригиналното изследване на Д. Маркъс и съавт. (Marcus et al., 2014) *озлобеността* корелира умерено с агресивното поведение, значително с някои от характеристиките на *психопатната* личност, като коравосърдечност, липса на емпатия, манипулативност, експлоатиращо другите поведение, и по-слабо с други черти като импулсивност. Според Д. Маркъс и съавтори (Marcus et al., 2014) *озлобеността* е обвързана с *психопатните* личностни черти, включително с дефицита в способността за емпатия, коравосърдечността, импулсивността и ниските равнища на страх и тревожност, идентифицирани от К. Патрик и съавт. (Patrick et al., 2009). Индивидуалните различия по отношение на *озлобеността* се свързват с различни социално неприемливи и отблъскващи характеристики като потенциално патологичните личностни особености – *Макиавелизъм*, *нарцисизъм* и *психопатия* и ниски нива на преживяване на вина (Marcus et al., 2014), както и трудности с емоционалната саморегулация (Zeigler-Hill & Vonk, 2015), така и със затруднения/дефицит в способността да разпознават менталните състояния на другите (Ewing et al., 2016). *Озлобеността* корелира негативно с моралните ценности като честност и стремежа да се избягва причиняването на вреда на околните (Zeigler-Hill et al., 2015). Тези данни сочат, че индивидите, които действат по *злобен* начин, вероятно имат трудности с разбирането на моралното поведение и с емоционалния отклик на чуждите емоции.

В изследването с психотични психиатрични пациенти на К. Мойер и съавт. (Moyer et al., 2016) се потвърждават тези данни за положителните връзки между *озлобеността* и характеристиките на *психопатната* личност, както и негативната връзка с преживяването на вина, в комбинация със склонността да се обвиняват околните за негативни събития, като резултати подсказват, че *озлобеността* като личностна характеристика има относително стабилен характер, и при наличието на психиатрично разстройство. *Озлобеността* корелира положително с *Макиавелизма*, като авторите предполагат, че, самоувредата, съдържаща се в злобното поведение, може да бъде приета от *Макиавелистичната* личност, доколкото е ориентирана към постигане на дългосрочните си цели, ако тя бъде възприета и оценена като подходяща тактика за постигане на желания резултат (Marcus et al., 2014). Тези данни за връзката между *Макиавелизъм* и *озлобеност* могат да се интерпретират и в подкрепа на психоаналитичния подход към *злобата* и *озлобеността*, напр. възгледите на Дж. Стърн (Stern, 2004) за способността на *озлобените* личности да наблюдават чувствата и нуждите на другите единствено с намерението възползват от тях, а не от загриженост. Също така индивидите с високи стойности по *Озлобеност* демонстрират ниски равнища на *Насоченост към другите* и *Съзнателност* при Големите пет, докато при HEXACO модела, димесията *Честност-скромност* показва посилна корелация с *Озлобеност* в сравнение с *Насоченост към другите* (Marcus et al., 2014). Въз основа на тези данни може да се заключи, че хората, отличаващи се с високи равнища на личностната характеристика *озлобеност* е по-вероятно да се включват в поведения, които са агресивни или антагонистични по характер, като същевременно не преживяват загриженост за последиците от действията си за добруването на околните. На основа на тези данни, може да се очаква, че *озлобеността* ще има значителна прогностична сила по отношение на склонността на личността да се стреми към участие (по активен или пасивен начин, чрез наблюдение) в ситуации, в които се извършват различни видове унижаващи, експлоатиращи и причиняващи страдание действия, т.е. спрямо *всекидневния садизъм.*

Метод

Изследвани лица

Изследвани са общо 698 ученици. Извадката е относително балансирана по пол: 356 момчета, 322 момичета, 20 непосочили пола си, от 8.–12. клас, на възраст от 14 до 18 години (X = 15,89; SD = 1,31). Пълните данни частично варират според използваните инструменти.

Инструментариум

За целите на изследването са използвани пет самоописателни скали:

1. *Скала за цялостна оценка на садистичните тенденции* (Comprehensive Assessment of Sadistic tendencies, CAST, Buckels & Paulhus, 2014). В българската си версия с юноши CAST включва 4 компонента за оценка на две директни и две индиректни форми: *директните* форми предполагат преживяване на удоволствие от причиняване на страдание/вреда, а *индиректните* – удоволствие от наблюдение на такива действия, извършвани от други хора (вж. Калчев, Колева, 2018). Субскали и примерни айтеми от CAST:

(1) *Поведение – вербални форми* (6 айтема), например:

- Правил съм номера на други хора и съм се смял от сърце, като им видя физиономиите.
- Когато се измайтапя с някого, най-забавно ми е, когато той разбере, какво съм направил.

(2) *Поведение – физически форми*, (6 айтема), например:

- Харесва ми да измъчвам животни – особено, ако са гнусни.
- Харесва ми да карам другите да страдат.

(3) *Наблюдение – реални форми на насилие* (5 айтема), например:

- Харесва ми да гледам свободни боеве в клетка, без път за бягство.
- Обичам Youtube клипчета със сбивания.

(4) *Наблюдение – фиктивни форми на насилие* (4 айтема), например:

- Харесват ми истински кървавите сцени във видео игрите
- Понякога отново си пускам любими сцени със зрелищни убийства.

2. *Скала за оценка на садистичната личност* (Assessment of Sadistic Personality, ASP, Plouffe et al., 2017). Българската адаптация (Калчев, Колева, 2017) дава основание за разграничаване на два компонента: *подчиняване/доминиране (постигане на контрол)* и *удоволствие от причинена вреда/страдание*. Примерни айтеми:

(1) *ASP – Подчиняване* (11 айтема), например:

- Не бих се поколебал да нараня, когото трябва, за да му дам урок.
- Правил съм другите за смях, за да са наясно кой контролира нещата.

(2) *ASP – Търсене на удоволствие* (10 айтема), например:

- Да се изгавря с някого направо ми вдига настроението.
- Купон си е да поставиш някой смотаняк в училище на мястото му и след това да му гледаш сеира.

На този етап структурата на ASP с български юноши е предмет на допълнителна валидация, като за целите на изследването е използвана посочената двуфакторна структура, с разместване на два от айтемите, за постигане на по-добра съдържателна валидност.

3. *Скалата Честност-скромност* от 6-факторния модел на личността (HEXACO, Lee & Ashton, 2004) се състои от 4 субскали (фасети) - *Искреност*, *Честност*, *Липса на алчност* и *Скромност*. Съдържанието на оценяваните конструкти, изведено от М. Ащън и съавт. (Ashton et al., 2014) в преглед на изследванията с HEXACO, е следното:

- Скалата *Искреност* измерва готовността или липсата на нагласи на личността да манипулира околните или да подхожда към човешките взаимоотношения по прикрит и неискрен начин, с цел да получи определен желан резултат. Високите стойности по тази скала се възприемат като нежелание на личността да се ангажира в нечестно или манипулативно поведение спрямо околните.
- *Честност* – тази скала измерва склонността или липсата на такава на индивида да използва неморални способи за постигане на успех или за получаване на желаното (напр. да лъже, да краде, да мами, да дава/взима подкуп или да се възползва от другите). Хората с високи стойности по *Честност* демонстрират достойно и морално поведение, ръководено от вярването, че всички хора заслужават да се отнасят с тях по честен и равнопоставен начин.
- *Липса на алчност* – оценява стойността, която личността приписва на материалното благополучие (напр. богатство, специален статус в обществото и притежаването на луксозни вещи). Ниските стойности по тази личностна черта биха се проявили в поведението чрез демонстриране на финансови възможности или показност на притежаваните луксозни вещи, докато хората с високи равнища по *Липса на алчност* нямат стремеж към забогатяване или издигане в общество по начин, който да им определи специален статут.
- Скалата *Скромност* е конструирана да оценява вярванията на личността за самата себе си в отношенията ѝ с другите, и по-конкретно степента на фокусиране върху социалното сравнение с околните, произтичащо от ценността, която индивидът сам си приписва. Хората с високи стойности

считат себе си за подобни на околните, т.е. нито по-добри, нито по-лоши, докато при ниските стойности тази личностна черта се проявява в убеждението, че индивидът заслужава специално отношение и по-голямо уважение в сравнение с другите.

Всяка от четирите фасети се оценява от по 4 айтема (Lee & Ashton, 2004). Тъй като субскалите са кратки и проблемът дори с един от айтемите потенциално би дискредитирал изчисляването на показателя, към изходния вариант за апробация в юношеска възраст са добавени и няколко нови твърдения. Примерни айтеми от субскалите на *Честност-скромност* са:

(1) *Искреност*:

- Ако искам нещо от човек, когото не харесвам, ще се държа много любезно с него. (–)
- Не бих се преструвал, че харесвам някого, само за да ми направи услуга.

(2) *Честност*:

- Никога не бих взел подкуп, дори и ако сумата е много голяма.
- Бих използвал фалшиви пари, ако съм сигурен, че ще ми се размине. (–).

(3) *Липса на алчност*:

- Не ми е важно да имам много пари.
- Бих искал да живея в много скъп, баровски квартал. (–)

(4) *Скромност*:

- Обикновен човек съм, с нищо не съм по-добър от останалите.
- Искам другите да са наясно, че не съм кой да е. (–)

4. *Скалата за озлобеност* (Spitefulness Scale, Marcus et al., 2014) е инструмент, предназначен за оценка на *озлобеността* като личностна характеристика в зряла възраст в масови, неклинични извадки. При конструирането на скалата, Д. Маркъс и съавт. (Marcus et al., 2014) формулират 31 твърдения, 10 от които реверсивни, описващи ситуации, при които човек може да реагира, ръководен от *злоба*. Всяка ситуация описва поведение или изразяване на предпочитание към действие, което би нанесло вреда/болка на друг човек, но също така съдържа вреда и за личността. Описваната потенциална вреда може да бъде социална, финансова, физическа или във вид на възможно неудобство. Авторите подчертават, че при някои твърдения вредата е очевидна, докато при други тя се изразява в по-прикрити форми, като например загуба на лично време, като за разлика от агресията, при която съотношението полза/цена (Björkqvist et al., 1992) може да е изцяло положително, т.е. личността не се излага на възможна опасност за ответни действия, при твърденията от *Скалата за озлобеност* винаги са налице поне в минимална степен негативни последици за респондента. От първоначално формирания общ брой твърдения, представящи кратки ситуации (сценарии), повечето представят поведението на личността, докато четири имат политическа насоченост. Скалата за отговори е 5-степенна, Ликертов тип. Факторната структура на *Скалата за озлобеност* е оценена с експлораторен факторен анализ върху извадка от 946 американски студенти (две обединени извадки от 556 и 390) и конфирматорен факторен анализ върху отделна масова извадка от 297 души. В съответствие със заложената идея за еднодименсионалния характер на *озлобеността*, авторите провеждат и анализ въз основа на Теорията за отговор на тестов въпрос (IRT), като крайният вариант на инструмента се състои от 17 твърдения, само две от които са с обратен знак. Данните за вътрешната съгласуваност на скалата от оригиналното изследване са $\alpha = 0{,}94$ (Marcus et al., 2014), а в клинични извадки $\alpha = 0{,}84$ (Moyer et al., 2016).

За целите на настоящото изследване са подбрани част от оригиналните признаци, близки до оценяваната юношеска възраст, като са формулирани и добавени нови твърдения, които потенциално отразяват в по-голяма степен проявите на *озлобеност* в изследвания развитиен период. Общо подготвеният за апробация български вариант включва 10 признака. Примерни айтеми от *Скалата за озлобеност* са:

- Ако мога да вгорча живота на някого, когото не понасям, съм готов да направя дори неприятни за мен неща.
- Готов съм аз самият да пострадам, ако този, който не харесвам, пострада два пъти повече.
- С риск и да си навредя, бих пуснал нещо гадно в мрежата за човек, когото не харесвам.

5. *Липса на страх*. Скалата е подготвена от авторите за целите на изследването и се състои от общо 11 айтема, формулирани в съответствие с разбирането на страха като базова емоция, породена от физическа заплаха/нараняване (заплаха за физическото благополучие) (Barlow, 1998)[1]. Съответно *липсата на страх* може да се дефинира като слаба реактивност към подобни ситуации, свързани с физическото оцеляване и заедно с това: и като личностна диспозиция да се реагира по такъв начин (с „безстрашие“) в такива рискови ситуации. За сравнение *тревожността* е състояние (и личностна диспозиция), детерминирана от заплаха за социалното, в по-широк смисъл – психичното благополучие. Посоченото изходно различие е в основата на останалите разграничителни критерии (вж. по-подробно в Калчев, 2006). Примерни айтеми от *Скалата за липса на страх* са:

- Дори в опасни ситуации обичам да рискувам – болката не ме плаши.
- Ако се забъркам в нещо, не ме е грижа дали ще пострадам.
- Хората се страхуват от неща, за които на мен не ми пука.

Айтемите от петте използвани скали са подредени в случаен порядък в рамките на общ въпросник, като изследваните лица отговарят с помощта на 5-степенна Ликертова скала за съгласие: от *1 Изцяло невярно* до *5 Напълно вярно*.

Процедура. Изследването е проведено групово и анонимно в рамките на един учебен час в училища в град София. Осъществено е с разрешение на ръководството на училището и със съдействието от страна на училищния психолог (педагогическия съветник) в организацията на проучването. Участието на учениците е доброволно.

Методи за обработка на данните. За анализа на данните са използвани корелационен анализ, множествен регресионен анализ, експлораторен факторен анализ и конфирматорен факторен анализ.

Резултати и обсъждане

Надеждност и факторна структура на използваните инструменти

Надеждност на българските версии на CAST и ASP

Тъй като структурата на двата инструмента е представена по-рано (Калчев, Колева, 2018; Калчев, Колева, 2017) изложението тук ще се ограничи с данни за надеждността им в настоящото изследване. Стойностите на вътрешна съгласуваност (α на Кронбах) и средното равнище на интеркорелации на айтемите (MIC) са съответно:

(а) за CAST: *Поведение–физически форми*: α = 0,79; MIC = 0,39; *Поведение–вербални форми*: α = 0,81; MIC = 0,42; *Наблюдение–реално насилие* α = 0,82; MIC = 0,47; *Наблюдение–фиктивно насилие*; α = 0,70; MIC = 0,38; за общия показател на CAST: α = 0,90; MIC = 0,31;

(б) за *ASP–Подчиняване*: α = 0,87; MIC = 0,38; за *ASP–Удоволствие*: α = 0,84; MIC = 0,35; за общия показател на ASP: α = 0,92; MIC = 0,36.

Надеждност и факторна структура на Честност-скромност от HEXACO

Оценката при първата субскала (фасета) *Искреност* показва незадоволително равнище на вътрешна съгласуваност (α = 0,42). Поради тази причина един от

[1] По-подробно, за сравнителния анализ на страха и тревожността вж. Калчев (2006, § 4.1.).

оригиналните айтеми „Не бих се преструвал, че харесвам някого, само за да ми направи услуга.“ е заменен с допълнително формулирания „Умно е човек да направи добро впечатление на учителите, защо не и малко комплименти и ласкателства, за да получи по-висока оценка.“ (с обратен знак). Замяната повишава стойността на α до 0,56 (MIC = 0,26).

Вътрешната съгласуваност на друга от субскалите – *Скромност* също е недостатъчно висока (α = 0,60). Замяната на оригиналния айтем „Не бих искал хората да се отнасят към мен сякаш съм повече от останалите.“ с новия „Държа другите да знаят, че съм много специален човек.“ (с обратен знак) повишава стойността на α до 0,68 (MIC = 0,35).

Стойностите α и MIC при останалите две субскали са съответно: *Липса на алчност*: α = 0,69; MIC = 0,35 и *Честност*: α = 0,66; MIC = 0,33; за общия показател на дименсията *Честност–скромност*: α = 0,79; MIC = 0,20.

В сравнение с публикуваните данни за студенти: *Искреност* (α = 0,65), *Скромност* (α = 0,69), *Липса на алчност* (α = 0,84), *Честност* (α = 0,76) и общо за *Честност-скромност* (α = 0,83) (вж. http://hexaco.org/downloads/descriptives_100.pdf) получените с български юноши стойности са по-ниски.

На следващия етап е оценена факторната структура на *Честност–скромност*. Тъй като теоретичният модел на дименсията е ясно дефиниран и валидиран в широк междукултурен контекст, структурата е оценена с помощта на конфирматорен факторен анализ, по метода на максималната вероятност, устойчив на нарушения в нормалното разпределение (*Robust Maximum Likelihood*, RML), с използване на асимптотичната ковариационна матрица (чрез LISREL 8.72., Jöreskog & Sörbom, 1993; Jöreskog et al., 2001). Таблица 1. съдържа индексите за степен на съответствие на два тествани модела – *Модел 1*: 4-факторен, със свободни корелации на факторите и *Модел 2*: йерархичен 4-факторен, с фактор от втори ред (*Честност-скромност*), обясняващ ковариацията на първичните фактори, а на фигура 1. са представени стандартизираните факторни тегла на първичните фактори в йерархичния модел.

Оценката на *Модел 1* (със свободни корелации на факторите) показва приемливи индекси за степен на съответствие и потвърждава 4-факторната структура на *Честност–скромност* при български юноши.

Таблица 1

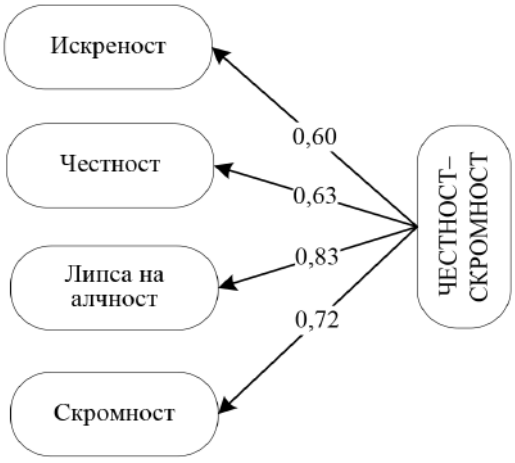
Индекси за степен на съответствие на два конкурентни модела за структурата на дименсията Честност-скромност, от шестфакторния модел на личността HEXACO (Метод на максималната вероятност, устойчив към нарушения в нормалното разпределение, N = 655)

Table 1

Indices of fit of two concurrent models of structure of Honesty-Humility dimension of six factor personality model HEXACO (Maximal Likelihood Estimation, N = 655)

Модел	**S-Bχ^2 χ^2 corr.**	**df**	**SRMR**	**RMSEA**	**CFI**	**NNFI**
Модел 1: четирифакторен	190,97 276,02	98	0,050	0,038	0,98	0,98
Модел 2: четирифакторен йерархичен	192,94 280,22	100	0,050	0,038	0,98	0,98

Забележка: S-Bχ^2 – Satorra-Bentler χ^2; χ^2 corr. – коригирана стойност на χ^2 за нарушения в нормалното разпределение; SRMR – Standardized Root Mean Squared Residual; RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation; CFI – Comparative Fit Index; NNFI – Non-Normed Fit Index.



Фигура 1. Йерархичен модела на структурата на Честност-скромност (от HEXACO) с български юноши (стандартизирано решение, N = 655)

Figure 1. Hierarchical model of structure of Honesty-Humility dimension (HEXACO) in Bulgarian adolescent sample (standardized decision, N = 655)

Оценката на йерархичния модел има принципно значение за обосноваването на дименсията *Честност-скромност* като единен конструкт, формиран от четири компонента. Теоретично, йерархичният модел с фактор от втори ред е по-сложен, защото въвежда допълнителен конструкт, но статистически той може да е по-опростен, т.е. с по-малък брой оценявани параметри. В случая, вместо шест корелации между факторите, се дефинират четири пътеки от вторичния към първичните фактори.

При оценката на йерархичните модели промяната в стойността на χ^2 може да се използва като показател за понижаване на степента на съответствие (Brown, 2015, p. 297), но трябва да се има предвид, че йерархичният модел не може да подобри степента на съответствие, тъй като, както беше посочено, той е опит за редуциране на броя на оценяваните параметри. Затова, дори и ако обяснява ефективно ковариацията на първичните фактори, йерархичният модел не може да бъде с по-добра степен на съответствие. На практика, в оптималния вариант, статистическото опростяване на модела не трябва да доведе до понижаване на степента на съответствие (до значимо повишаване на стойността на χ^2). Данните на Таблица 1. показват незначима промяна в стойността на χ^2 (незначима стойност на $\Delta\chi^2_{(2)}$). От тази гледна точка са налице аргументи в полза на йерархичния модел на *Честност–скромност*. Стандартизираните факторни тегла (фигура 1.) свидетелстват, че *Липса на алчност* е най-добрият индикатор на фактора от втори ред (*Честност-скромност*).

Надеждност и факторна структура на Скалата за озлобеност. Надеждността на 10-те изходни айтема показва задоволително равнище на вътрешна съгласуваност: α = 0,79; MIC = 0,29. Този резултат е по-нисък в сравнение с оригиналното изследване на Д. Маркъс и съавт. (Marcus et al., 2014), където α = 0,94, но в него *озлобеността* се измерва с помощта на по-голям брой твърдения, някои от кои-

то вероятно с твърде сходно съдържание, ориентирани към проявата на тази характеристика в зряла възраст. Поради тази причина получената стойност за нивото на надеждност на *Скалата за озлобеност* при апробацията ѝ с юноши се оценява като задоволителна. Оценката на факторната структура е осъществена чрез експлораторен анализ, по няколко метода: на главните компоненти (PCA), главните оси (PAF), както и на минималните остатъци (MINRES) (в последния случай на база полихорична корелационна матрица). При критерий собствена стойността на фактора >1, анализът свидетелства за възможно двуфакторно решение, с 48,15% обяснена дисперсия. Вторият фактор, идентичен и в трите използвани метода, обединява три айтема, които могат да се определят като в по-голяма степен като ситуативно специфични, т.е. представят конкретна ситуация на реагиране. Например: „Ако съседът ми се оплаква от високата музика, нарочно ще я надуя, за да го ядосам, дори с риск да си докарам неприятности.“ или „Ако на касата в хипермаркета човекът зад мен започне „да ми диша във врата“, нарочно ще се забавя, за да го изнервя още повече.“. От тази гледна точка, хипотетичният втори фактор не задава нова дименсия на *озлобеността*, а оценява конструкта в по-конкретен контекст. Поради тази причина е предпочетен еднофакторният вариант.

Надеждност и факторна структура на Скалата за липса на страх. Оценката на надеждността показва проблеми с два от 11-те изходни айтема: „Наранявал съм се няколко пъти при инциденти.“ и „Не познавам съученик, който би посмял да ме заплашва.“. И двата айтема не оценяват директно поведение, характеризиращо се с *липса на страх*, а по-скоро – потенциални последствия от подобна нагласа. След отстраняването на двете посочени твърдения, надеждността на скалата, редуцирана до 9 айтема, е $\alpha = 0,82$ (MIC = 0,34). Тази стойност за вътрешната консистентност може да бъде определена като задоволителна. Факторният анализ свидетелства за трифакторно решение, при критерий за собствена стойност на фактора >1 (55,42% обяснена дисперсия). Scree тестът на Кетъл обаче дава предпочитание на еднофакторното решение, като собствените стойности на втория и третия фактор са близки до 1. Поради тази причина, на този етап е предпочетен еднофакторният вариант. В този случай и по трите използвани метода (на главните компоненти, главните оси и минималните остатъци) по първия неротиран фактор двата посочени по-горе айтема неизменно са с най-ниски тегла. Подобен резултат подкрепя отстраняването им от скалата.

Корелационен и регресионен анализ

Основна задача на настоящото изследване е оценка на връзките на личностните черти – *озлобеност*, *липса на страх*, *искреност*, *честност*, *липса на алчност* и *скромност* със *садистичните наклонности*, така че да се обогати и разшири разбирането за същността на *всекидневния садизъм*, както и да се постигне по-голямо изясняване на възможните предиктори, в термините на личностни особености, чието наличие е по-вероятно да доведе до потенциално увреждащо другите поведение с цел постигане на удоволствие от чуждото страдание. Така, на първо място са оценени взаимовръзките между изследваните конструкти – като на таблица 2. са представени единичните корелации (r на Пиърсън) между двата типа променливи.

Данните на табл. 2. показват най-силни корелации на *озлобеност* с мерките за *садизъм*; за сравнение най-слаби (отрицателни) са връзките между *всекидневния садизъм* със субскалата *Искреност*, от дименсията *Честност-скромност*, като *Честност*, *Скромност* и *Липса на алчност* демонстрират умерени негативни корелации със субскалите на CAST и ASP. Връзките на *липса на страх* са съпоставими с получените за *Честност* и в част от случаите с *Липса на алчност*. Корелациите на общите показатели на мерките за садизъм (от CAST и ASP) с оценяваните личностни

Таблица 2
Единични корелации (r на Пиърсън) между личностни черти и две мерки за садизъм – CAST и ASP (N = 554)

Table 2
Correlations (Preason's r) between personality traits and two sadistic inventories – CAST and ASP (N = 554)

	Озлобеност	**Липса на страх**	**Искреност**	**Честност**	**Липса на алчност**	**Скромност**	**Честност-скромностобщо**
CAST Наблюдение: фиктивно насилие	0,388	0,373	–0,112	–0,286	–0,199	–0,198	–0,284
CAST Наблюдение: реално насилие	0,621	0,483	–0,211	–0,530	–0,405	–0,407	–0,555
CAST Поведение: физически форми	0,703	0,530	–0,216	–0,454	–0,337	–0,496	–0,533
CAST Поведение: вербални форми	0,703	0,472	–0,291	–0,491	–0,420	–0,462	–0,590
CAST общо	**0,757**	**0,574**	**–0,266**	**–0,554**	**–0,433**	**–0,492**	**–0,621**
ASP Удоволствие	0,808	0,461	–0,348	–0,514	–0,443	–0,485	–0,634
ASP Подчиняване	0,775	0,574	–0,296	–0,490	–0,460	–0,595	–0,652
ASP общо	**0,832**	**0,551**	**–0,336**	**–0,527**	**–0,476**	**–0,574**	**–0,678**

***Забележки*:**
(а) всички коефициенти са значими при p<0,01, на база единични тестове;
(б) показателят *Честност-скромност* се формира от сумата на 4-те субскали: *Искреност*, *Честност*, *Липса на алчност* и *Скромност*;
(в) с получерен шрифт да дадени общите показатели на мерките за садизъм с оценяваните личностни черти.

черти са близки или съпоставими, с тенденция при част от случаите за по-силни връзки при ASP. От друга страна, на равнище компоненти на скалите за *садизъм*, най-слаби са корелациите на индиректната форма (от CAST), свързана с *Наблюдение на фиктивно/изобразявано насилие* (във филми, видеоигри и др.). За сравнение, корелациите на другата индиректна форма от CAST: *Наблюдение на реално насилие*, са близки или съпоставими с връзките при директните форми.

На следващия етап, за оценка на обяснителните възможности на личностните черти в детерминацията на проявите на *садизъм*, ефектите им са анализирани в рамките на серия от регресионни модели, със зависими променливи мерките за *садизъм*. Данните са оценени на два етапа: на първия в регресионното уравнение е въведен общия показател на димeнсията *Честност-скромност* от HEXACO, а на втория – субскалите (фасетите), с цел да се идентифицират специфични ефекти, в рамките на общата димeнсия. Таблица 3. показва стандартизираните регресионни коефициенти Beta и процентите обяснената дисперсия, получени с използването на общия показател за димeнсията *Честност-скромност*.

Съгласно получените резултати, заложените в модела личностни черти обясняват значителен процент от дисперсията на мерките за *садизъм*, но данните се разли-

Таблица 3

Ефекти на личностните черти върху мерките за садизъм, с общ показател на дименсията Честност-скромност: стандартизирани регресионни коефициенти Бета и процент обяснена дисперсия (Adjusted R^2) (N = 554)

Table 3

Effects of personality traits (total score of Honesty-Humility dimension) on sadism inventories: standardized regression coefficients Beta and adjusted R^2 (N = 554)

	Озлобеност	**Липса на страх**	**Честност-скромност**	**% обясн. дисперсия**
CAST Наблюдение-фиктивно насилие	0,270	0,242	–	19,3
CAST Наблюдение-реално насилие	0,347	0,208	-0,256	45,0
CAST Поведение-физически форми	0,517	0,236	-0,113	54,7
CAST Поведение-вербални форми	0,490	0,149	-0,221	54,3
CAST общо	0,508	0,251	-0,201	65,1
ASP-Удоволствие	0,510	0,236	-0,236	68,3
ASP-Подчиняване	0,650	0,072	-0,192	67,9
ASP общо	0,604	0,170	-0,228	74,9

Забележка: С получерен шрифт са дадени стойностите на регресионните коефициенти на двата общи показателя за садизъм.

чават и според оценяваните компоненти. По отношение на 4-те *директни* форми (CAST *поведение*: физически и вербални и ASP: *удоволствие* и *подчиняване*), процентът варира в диапазона от 54,3% до 68,3%. Най-слаби са „прогностичните“ възможности на модела за *Наблюдение-фиктивно насилие* с незначим ефект на *Честност-скромност* и 19,3% обяснена дисперсия. За сравнение – при другата индиректна форма: удоволствие от *наблюдаване на реално насилие*, процентът на обяснената дисперсия е над два пъти по-голям и се доближава до данните за директните форми. Тези резултати потвърждават спецификата на удоволствието от наблюдавано фиктивно насилие като проява на *садизъм*, различна, както от другата индиректна форма (*наблюдаване на реално насилие*), така и от директните форми (вж. и Калчев, Колева, 2018).

Получените резултати (табл. 3.) идентифицират *озлобеността* като основен (доминиращ) предиктор на *садизма*, с най-силни ефекти върху проявата на нагласи и поведение, свързани с изпитването на удоволствие от причиняване и наблюдаване на насилие (фиктивно или реално), с по-голяма предсказваща сила по отношение на директните прояви на *всекидневния садизъм*. Единственият случай, при който ефектът на *озлобеност* се доближава до *липса на страх*, се отнася до наблюдавано *фиктивно насилие*, т.е. налице е относително балансирана, но и по-слаба роля на двата фактора. Специално внимание заслужава ефектът на *озлобеността* върху стремежа за доминиране над околните чрез тяхното подчиняване, отразен при фактора *ASP-Подчиняване*, напр. айтемът „Не бих се поколебал да нараня, когото трябва, за да му дам урок“ съдържа идеята за ролята на гнева, отмъстителността и преживяването за несправедливо получено увреждащо отношение спрямо личността, характерно за *озлобеността*. Така настоящите данни за юношеска възраст са в съответствие с

установения стремеж към доминиране, характерен за *садизма*, съчетан с антагонизъм (Marcus et al., 2014; Zeigler-Hill et al., 2015).

Ефектите на останалите два предиктора – *липса на страх* и *Честност-скромност*, макар и с вариации, са съпоставими, но по-слаби. Интересно е да се отбележи, че ролята на личностната характеристика, измерваща склонността към безстрашно поведение (*липса на страх*) се явява в сходна степен рисков фактор за ангажиране на личността в наблюдение на сцени, изобразяващи фиктивно насилие, докато по отношение на действените форми на *всекидневния садизъм*, при които индивидът изпитва удоволствие и възбуда чрез непосредствено причиняване на болка на другия, оценявани в ASP-*подчиняване*, ефектът на *липса на страх* е слаб. От тази гледна точка основният рисков фактор в модела за проявите *всекидневен садизъм* е *озлобеността*.

Резултатите на табл. 3. биха могли да се сравнят с получените по-рано данни, с помощта на Тъмната триада (Калчев, Колева, 2017). Таблица 4. представя прогнозирането на няколко мерки за *садизъм* на базата на три личностни черти – *Макиавелизъм*, *нарцисизъм* и *психопатия*, оценени с българската версия за юношеска възраст на *Тъмната Триада - кратка версия* (Short Dark Triad, SD3, Jones & Paulhus, Колева, 2017a). В рамките на предходното изследване е използвана *Скалата за садистично личностово разстройство*, извлечена като отделен инструмент от кратката българска версия на *Въпросника на Ф. Кулидж за личностови разстройства* (Coolidge Axis II Inventory, CATI, Coolidge, 1993), разработена само върху българска извадка от младежи (Калчев, 1997) и юноши (Калчев, 2018). Инструментът включва 10 айтема, в съответствие с диагностичните критерии на DSM III R (American Psychiatric Association, 1987).

Таблица 4

Ефекти на компонентите Тъмната триада върху мерките за садизъм: стандартизирани регресионни коефициенти Бета и процент обяснена дисперсия (Adjusted R^2) (N = 624) (Калчев, Колева, 2017)[2]

Table 4

Effects of components of Dark Triad on sadism inventories: standardized regression coefficients Beta and adjusted R^2 (N = 624, Kalchev & Koleva, 2017)

	Макиавелизъм (SD3)	**Нарцисизъм (SD3)**	**Психопатия (SD3)**	**% обяснена дисперсия**
Садистично ЛР (CATI)	**0,173**	**–**	**0,569**	**45,1**
ASP–Подчиняване	0,122	0,146	0,557	50,4
ASP–Удоволствие	0,145	–	0,506	34,9
ASP общ показател	**0,135**	**0,099**	**0,557**	**47,4**
VAST–Наблюдение	–	–	0,493	24,2
VAST–Поведение	–	0,097	0,621	44,9
VAST общ показател	–	–	**0,662**	**43,8**

Забележка: с получерен шрифт са дадени регресионните коефициенти на двата общи показателя за садизъм.

[2] Данните за ASP-подчиняване и ASP-удоволствие не са идентични с по-рано публикуваните, тъй като в настоящото изследване принадлежността на два от айтемите от ASP е разменена, с оглед на съдържателната валидност на инструмента (вж. по-горе). Поради тази причина таблица 4. съдържа резултатите, получени с използваната в настоящото изследване версия.

Другият използван по-рано инструмент е *Скалата за садистични наклонности* (Varieties of Sadistic Tendencies, VAST, Paulhus & Jones, 2015), предшественик на CAST, като българската версия на VAST (Колева, Калчев, 2017) се формира от 8 и 9 айтема, съответно за оценка на садистичните наклонности в две области – *Наблюдение* и *Поведение*.

Сравнителният анализ на резултатите от двете изследвания (табл. 3. и табл. 4.) показва, че в сравнение с Тъмната триада, оценяваните в настоящото изследване личностни черти имат значително по-добри „прогностични" възможности. От тази гледна точка използваната в настоящото изследване „триада" – *озлобеност*, *липса на страх* и *(липса на) Честност-скромност*, има по-голяма обяснителна сила по отношение на *всекидневния садизъм*. Същевременно прави впечатление, че и в двете „триади" е налице един основен (доминиращ) предиктор – *психопатия* и *озлобеност*. От тази гледна точка представлява интерес за бъдещо изследване оценката на ефектите на двата фактора в общ структурен модел.

Друг въпрос, който представлява интерес, е че в Тъмната триада и трите личностни черти биха могли да се определят в социален план като негативни и отблъскващи (и оттук самият термин Тъмната триада)[3]. В „триадата" от настоящото изследване обаче като „тъмни" биха могли да се разглеждат *озлобеността* и (*липсата на*) *честност и скромност*, но *липсата на страх* очевидно сама по себе си не може да се дефинира по аналогичен начин. Доколкото *липсата на страх* като личностна диспозиция се свързва с ниска реактивност по отношение на стресогенни събития в литературата по психопатология (и по-конкретно по отношение на психопатията) са налице мнения за нейния потенциално адаптивен и асертивен характер (напр. Gatner et al., 2016); също така обаче тя се обвързва със склонност към действия, които са високо рискови и потенциално опасни, както за личността, така и за околните (Patrick et al., 2009; Fanti et al., 2016; Колева, 2017б).

На следващия етап, както беше посочено, в рамките на регресионните модели са въведени субскалите (фасетите) на *Честност-скромност*, с цел да се идентифицират специфични ефекти, в рамките на общата димензия. Таблица 5. представя стандартизираните регресионни коефициенти Beta и процента на обяснена дисперсия.

Резултатите възпроизвеждат с частична вариация в стойностите на регресионните коефициенти, ефектите на *озлобеност* и *липса на страх* (ефектът на *липса на страх* по отношение на *ASP-Подчиняване* е много близък, но не достига статистически значима стойност: p = 0,055). Доколкото айтемите, включени в ASP, представят открити прояви на увреждащо другите поведение, по-силният ефект на *озлобеността* е очакван, предвид стремежа на личността, притежаваща тази характеристика да причини вреда/страдание, поемайки риска да навреди и на самата себе си. Интерес представляват диференцираните ефекти на субскалите от *Честност-скромност*. В частност, след отчитане на връзките, две от субскалите: *Искреност* и *Липса на алчност* се оказват с незначими ефекти и поради тази причина те не са представени на таблица 5. Този резултат е интригуващ, като се има предвид заложеното съдържание в субскалата *Искреност* – доколкото личността не приписва ценност на искрените човешки взаимоотношения и манипулира околните с цел да получи лична

[3] По отношение на нарцисизма подобна характеристика се отнася до начина, по който конструкта се дефинира и се измерва в рамките на Тъмната триада. В по-широк смисъл нарцисизмът е многомерен конструкт с адаптивни с дезадаптивни измерения (вж. напр. Miller & Campbell, 2008; Ronningstam, 2005).

Таблица 5

Ефекти на личностни черти върху мерките за садизъм – модел със субскалите на дименсията Честност-скромност: стандартизирани регресионни коефициенти Бета и процент обяснена дисперсия (Adjusted R^2) (N = 554)

Table 5

Effects of personality traits on sadism inventories – model with subscales of Honesty-Humility dimension: standardized regression coefficients Beta and adjusted R^2 (N = 554)

	Озлобеност	**Липса на страх**	**Честност**	**Скромност**	***% обясн. дисперсия***
CAST Наблюдение- фиктивно насилие	0,231	0,228	-0,098	-	*19,8*
CAST Наблюдение- реално насилие	0,381	0,193	-0,284	-	*47,2*
CAST Поведение- физически форми	0,484	0,204	-0,113	-0,129	*56,1*
CAST Поведение- вербални форми	0,509	0,127	-0,175	-0,095	*54,4*
CAST общо	**0,510**	**0,226**	**-0,212**	**-0,073**	*66,6*
ASP-Удоволствие	0,516	0,199	-0,110	-0,215	*69,4*
ASP-Подчиняване	0,690	-	-0,159	-0,082	*67,7*
ASP общо	**0,618**	**0,140**	**-0,136**	**-0,157**	*75,1*

Забележка: с получерен шрифт са дадени регресионните коефициенти на двата общи показателя за садизъм.

изгода и би могло да се предположи, че ще има значим ефект върху склонността към извличане на удоволствие от чуждото страдание. Субскалата *Скромност* от своя страна не оказва влияние по отношение на индиректните форми на *садизъм*, като негативната прогностична роля е по-силна при ASP-*Удоволствие*, като този резултат може да бъде интерпретиран от гледна точка на оценяваното съдържание, в което личността се наслаждава на доминантната си позиция („Правил съм другите за смях, за да са наясно кой контролира нещата.“). Така, наличието на *Скромност* като личностна характеристика означава, че човекът не претендира за специално отношение/уважение спрямо околните и не е фокусиран върху социалното сравнение с другите, като съответно е по-малко вероятно да проявява нараняващо другите поведение, за да преживее удоволствието от властта и способността си да контролира другите. От тази гледна точка именно отсъствието на *Честност* и *Скромност* повишава риска от прояви на *всекидневен садизъм*, с близки или съпоставими ефекти на тези на *липса на страх* (въпреки вариацията при отделните компоненти на *садистичните наклонности*). Основен предиктор (и рисков фактор), както и по-рано, е *озлобеността*. Този резултат може да се обвърже с данните от обзора на Д. Маркъс и А. Норис (Marcus & Norris, 2016) за досегашните изследвания в областта на проблематиката на *озлобеността*, които отбелязват, че наличието на *озлобеността* като личностна характеристика прогнозира агресивно, коравосърдечно и експлоатиращо другите поведение, съчетано с липса на емпатия.

Заключение

На базата на получените резултати може да се очертае, че проявите на *всекидневния садизъм* както в явните му прояви – причиняване на болка и страдание на друго човешко същество или животно с цел получаване на удоволствие от преживяването на кон-

трол и власт, както и в по-незабележимите или по-толерираните му форми – наблюдението на насилие (фиктивно или реално) се прогнозират от склонността на личността да действа неморално (липсата на *Честност*), да се преживява като безстрашна и да оценява опасността като потенциален източник на възбуда (*липса на страх*), както и да реагира отмъстително със *злоба* на възприето оскърбление. По подобен начин, индивидите, които се отличават с личностната характеристика *озлобеност* е по-вероятно да се стремят да доминират над околните по груб и насилствен начин, както във вербален, така и във физически план, като от подчинената позиция на другия получават удоволствено преживяване. Тази склонност на *садистичната личност* да се стреми към удоволствието от чуждата болка е вероятно да е по-изявена при индивиди, които освен с *озлобеност* и липса на преживяване на страх при потенциално рискови ситуации, се характеризират и със завишена оценка за собствената стойност, очакване и изискване към околните да засвидетелстват специалната им позиция и склонност да действат по нечестен път за постигане на личните цели.

Оценката на взаимовръзките между личностните характеристики – *липса на страх*, *озлобеност*, *честност*, *искреност*, *липса на алчност* и *скромност* в позицията им на детерминанти на *всекидневния садизъм* в юношеска възраст показва добри прогностични възможности и идентифицира като най-потенциално опасна характеристика *озлобеността*. Така настоящите данни могат да се разглеждат в светлината на резултатите от предишни изследвания, идентифицирали увреждащата роля на тази личностна характеристика, както за околните, на които целта е съзнателно да се нанесе вреда, така и на самия индивид (Ewing et al., 2016; Vrabel et al., 2017; Zeigler-Hill & Noser, 2017; Zeigler-Hill et al., 2015). От тази перспектива важна изглежда оценката на изведената в рамките на регресионните модели конфигурация на личностните детерминанти – вероятно *липсата на страх* повишава риска от *садистични* прояви, ако се съчетава с *озлобеност* и *отсъствие на честност и скромност*.

Литература

1. **Калчев, П.** (1997). Кратка форма на въпросника на Coolidge за личностни разстройства. *Българско списание по психология*, *2*, 56–76.
2. **Калчев, П.** (2006). *Скали за тревожност в детска и юношеска възраст. Част 1. Детска проявена тревожност*. С.: Изток-Запад.
3. **Калчев, П.** (2018). *Оценка на личностови разстройства. Кратка версия на въпросника на Ф. Кулидж*. София: Изток-Запад.
4. **Калчев, П., Колева, С.** (2017). Тъмната тетрада и екстернализирани проблеми на развитието в юношеска възраст, В кн. С. Джонев и др. (съст.), *Сборник научни доклади от Осми национален конгрес по психология*, София, 3–5 ноември 2017 г. С: Продуцентски център JIM, 471–487.
5. **Калчев, П., Колева, С.** (2018). Оценка на директни и индиректни форми на „всекидневен садизъм“ в юношеска възраст: три или четири факторен модел? *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019.
6. **Колева, С.** (2017а). Българска адаптация на Тъмната триада–кратка версия. В кн. С. Джонев и др. (съст.), *Сборник научни доклади от Осми национален конгрес по психология*, София, 3–5 ноември 2017 г. С:. Продуцентски център JIM, 207–222.
7. **Колева, С.** (2017б). Триархична мярка за психопатия: факторна структура, надеждност и валидност при български юноши. *Годишник на СУ, книга Психология, том 107*, с. 101–123.
8. **Колева, С., Калчев, П.** (2017). Психопатни черти и садистични наклонности в юношеска възраст. В кн. И. Зиновиева и др. (ред.), *Предизвикателства и перспективи пред съвременната психология*. Сборник научни доклади от международна научна конференция 2–3 юни 2017 г. С:. Софийски университет „Св. Климент Охридски“, 174–184.
9. **American Psychiatric Association** (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3rd. ed. rev.). Washington, DC: Author.
10. **American Psychiatric Association** (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th. ed.). Washington, DC: Author.
11. **Ashton, M. C. & Lee, K.** (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the

HEXACO model of personality structure. *Personality and Social Psychology Review, 11*, 150-166.

12. **Ashton, M. C., Lee, K. & Vries, R. E**. (2014). The HEXACO Honesty-Humility, Agreeableness, and Emotionality factors: a review of research and theory. *Personality and social psychology review, 18 2*, 139-52.
13. **Balakrishnan, A., Plouffe, R. A. & Saklofske, D. H**. (2017). What do sadists value? Is honesty-humility an intermediary? Replicating and extending findings on the link between values and "dark" personalities. *Personality and Individual Differences, 109*, 142–147. doi: 10.1016/j.paid.2016.12.055.
14. **Barlow, D.** (1998). *Anxiety and its disorders*: *The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.
15. **Baumeister, R. & W. Campbell** (1999). The intrinsic appeal of evil: Sadism, sensational thrills, and threatened egotism. *Personality and Social Psychology Review*, *3*, 210-221.
16. **Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiaianen, A.** (1992). The development of direct and indirect strategies in males and females. In Björkqvist, K. and Niemelä, P. (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.
17. **Book, A. S., Visser, B. & Volk, A.** (2015). Unpacking evil: claiming the core of the dark triad. *Personality and Individual Differences*, 73, 29-38.
18. **Book A., Visser B., Blais J., Hosker-Field A., Methot-Jones T., Gauthier N., Volk A., Holdend, R., D'Agata M.** (2016). Unpacking more "evil": What is at the core of the dark tetrad?. *Personality and Individual Differences*, 90, 269-272.
19. **Brown, T.** (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. 2nd ed., New York: Guilford.
20. **Buckels, E. E., Jones, D. N. & Paulhus, D. L.** (2013). Behavioral confirmation of everyday sadism. *Psychological Science*, 24, 2201-2209.
21. **Buckels, E. E. & Paulhus, D. L.** (2014). *Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies* (CAST). Unpublished instrument, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
22. **Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R. & Séjourné, N**. (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, 47, 734-739.
23. **Cleckley, H.** (1976). *The mask of sanity: An attempt to clarify some issues about so-called psychopathic personality*. 5th Edition. St Louis, Mo: Mosby.
24. **Coolidge, F.** (1993). *The Coolidge Axis II Inventory: Manual*. Colorado Springs: University of Colorado.
25. **Critchfield, K. L., Levy, K. N., Clarkin, J. F. & Kernberg, O. F**. (2008). The relational context of aggression in borderline personality disorder: Using adult attachment style to predict forms of hostility. *Journal of Clinical Psychology*, 64, 67-82.
26. **Drislane, L., Patrick, C. & Arsal, G.** (2014). Clarifying the content coverage of differing psychopathy inventories through reference to the Triarchic Psychopathy Measure. *Psychological Assessment*, *26*, 350-362.
27. **Ewing, D., Zeigler-Hill, V. & Vonk, J. (**2016). Spitefulness and deficits in the social–perceptual and social–cognitive components of Theory of Mind. *Personality and Individual Differences*, 91, 7-13.
28. **Fanti, K. A., Kyranides, M. N., Drislane, L. E., Colins, O. F. & Andershed, H.** (2016). Validation of the Greek Cypriot translation of the Triarchic Psychopathy Measure. *Journal of Personality Assessment*, 98, 146-154. http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2015.1077452
29. **Fehr, E. & Fischbacher, U**. (2005). The economics of strong reciprocity. In H. Gintis, S. Bowles, R. Boyd, & E. Fehr (Eds.), *Moral sentiments and material interests: The foundations of cooperation in economic life* (Vol. 6, pp. 151-191). Cambridge, MA: MIT Press.
30. **Gatner, D. T., Douglas, K. S. & Hart, S. D.** (2016). Examining the incremental and interactive effects of Boldness with Meanness and Disinhibition within the Triarchic Model of psychopathy. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/per0000182
31. **Gottlieb, R. M.** (2004). Refusing the cure: Sophocles's Philoctetes and the clinical problems of self-injurious spite, shame and forgiveness. *International Journal of Psychoanalysis*, 85, 669-690.
32. **Greitemeyer, T.** (2015). Everyday sadism predicts violent video game preferences. *Personality and Individual Differences*, 75, 19-23.
33. **Greitemeyer, T. & Sagioglou, C**. (2017). The longitudinal relationship between everyday sadism and the amount of violent video game play. *Personality and Individual Differences*, 104, 238-242.
34. **Hare, R. D.** (1999). *Without conscience: the disturbing world of the psychopaths*. New York: Guilford.

35. **Jones, D. N. & Paulhus, D. L.** (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21, 21-48.
36. **Jöreskog, K. & Sörbom, D.** (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
37. **Jöreskog, K., D. Sörbom, S. du Toit & M. du Toit** (2001). *LISREL 8: New statistical features.* Chicago: Scientific Software International.
38. **Krizan, Z. & Johar, O.** (2012). Envy divides the two faces of narcissism. *Journal of Personality*, 80, 1415-1451.
39. **Lee, K. & Ashton, M. C.** (2004). Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences*, 38, 1571-1582.
40. **Lee, K., Ashton, M. C., Ogunfowora, B., Bourdage, J. S. & Shin, K**. (2010). The personality bases of socio-political attitudes: The role of honesty–humility and openness to experience. *Journal of Research in Personality*, 44, 115-119.
41. **Lykken, D. T.** (1995). *The antisocial personalities*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
42. **Marcus, D. K. & Norris, A. L**. (2016). Spite. In V. Zeigler-Hill, & D. K. Marcus (Eds.). *The dark side of personality: Research at the interface of social, personality, and clinical psychology* (pp. 121-133). Washington, DC: American Psychological Association.
43. **Marcus, D. K., Zeigler-Hill, V., Mercer, S. H. & Norris, A. L**. (2014). The Psychology of Spite and the Measurement of Spitefulness. *Psychological Assessment*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/a0036039
44. **Međedović, J. & Petrović, B.** (2015). The dark tetrad: Structural properties and location in the personality space. *Journal of Individual Differences*, *36*, 228-236.
45. **Meere, M. & Egan, V**. (2017). Everyday sadism, dark triad, personality and disgust sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 112, 157-161.
46. **Miller, J. & W. Campbell** (2008). Comparing clinical and social-personality conceptualizations of narcissism. *Journal of Personality*, *76*, 449-476.
47. **Moyer, K., McEvoy, J., Mabe, A., Buchanan, E., Venkatesan, A. & Buckley, P.** (2016). Prioritizing Harm. *Journal of Personality Assessment*, DOI:10.1080/00223891.2016.1180625
48. **Patrick, C. J., Fowles, D. C. & Krueger, R. F**. (2009). Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness, and meanness. *Development and Psychopathology*, 21, 913-938.
49. **Paulhus, D. & Dutton, D.** (2016). Everyday sadism. In: V. Zeigler-Hill, D. Marcus (Eds). *The dark side of personality: Science and practice in social, personality, and clinical psychology* (109-120). Washington, DC, US: American Psychological Association.
50. **Paulhus, D. L. & Williams, K. M.** (2002). The Dark Triad of personality: narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality,* 36, 556-563.
51. **Pillutla, M. M. & Murnighan, J. K.** (1996). Unfairness, anger, and spite: Emotional rejections of ultimatum offers. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 68, 208-224.
52. **Plouffe, R. A., Saklofske, D. H. & Smith, M. M.** (2017). The Assessment of Sadistic Personality: Preliminary psychometric evidence for a new measure. *Personality and Individual Differences*, 104, 166-171.
53. **Porter, S., Bhanwer, A., Woodworth, M. & Black, P. J**. (2014). Soldiers of misfortune: An examination of the Dark Triad and the experience of schadenfreude. *Personality and Individual Differences,* 67*,* 64-68.
54. **Ronningstam, E.** (2005). *Identifying and understanding the narcissistic personality.* Oxford University Press.
55. **Schwartz, S. H.** (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116
56. **Shabad, P.** (2000). Giving the devil his due: Spite and the struggle for individual dignity. *Psychoanalytic Psychology*, 17, 690-705.
57. **Stanley, J. H., Wygant, D. B. & Sellbom, M.** (2013). Elaborating on the construct validity of the Triarchic Psychopathy Measure in a criminal offender sample. *Journal of Personality Assessment*, 95, 343-350.
58. **Stern, J.** (2004). Of "sympathy for the devil" and a question of conscious versus unconscious spite: Comment on Shabad (2000). *Psychoanalytic Psychology*, 21, 655-661.
59. **Tangney, J. P., Stuewig, J. & Mashek, D. J**. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
60. **Vrabel, J. K., Zeigler-Hill, V. & Shango, R. G. (2017).** Spitefulness and humor styles. *Personality and Individual Differences*, 105, 238-243. http://dx.doi.org/10.1016/j. paid.2016.10.001.
61. **Zeigler-Hill, V. & Noser, A. E.** (2017). Characterizing spitefulness in terms of the DSM-5

model of pathological personality traits. *Current Psychology*.
62. **Zeigler-Hill, V., Noser, A. E., Roof, C., Vonk, J. & Marcus, D. K. (**2015). Spitefulness and moral values. *Personality and Individual Differences*, 77, 86-90.
63. **Zeigler-Hill, V. & Vonk, J.** (2015). Dark personality features and emotion dysregulation. *Journal of Social and Clinical Psychology,* 34, 692-704.

References

1. **Kalchev, P.** (1997). Kratka forma na vaprosnika na Coolidge za lichnostni razstroistva. [Short form of Coolidge Personality disorders inventory. *Bulgarian Journal of Psychology*, 2, 56-76.] (In Bulgarian).
2. **Kalchev, P.** (2006). *Skali za trevozhnost v detska i junosheska vzrast. Chast 1. Destka proyavena trevozhnost.* [*Scales for assessment of anxiety in children in adolescence. Part 1*.] Sofia: Iztok-Zapad. (In Bulgarian).
3. **Kalchev, P.** (2018). *Ocenka na lichnostovi razstroistva. Kratka versia na vaprosnika na F. Coolidge*. [*Assessment of personality disorders. Short version of Coolidge's Inventory*.] Sofia: Iztok-Zapad. (In Bulgarian).
4. **Kalchev, P., Koleva, S.** (2017). Tmnata Triada i eksternalizirani problemi na razvitieto v junosheska vzrast. [Short Dark Triad and externalized problems in adolescence. In: Djonev, S. et al., (Eds) *Papers of the Eight national congress of psychology,* Sofia, 3-5 November 2017.]. S: Produce Center JIM, 471-487. (In Bulgarian).
5. **Kalchev, P., Koleva, S.** (2018). Ocenka na direktni i indirektni formi na "vsekidneven" sadism v junosheska vzrast; tri ili chetiri faktoren model? [Assessment of direct and indirect forms of "everyday" sadism in adolescence: a three- or a four-factor model?. *Psychological Research*, Volume 222, Number 1., 2019.] I.] (In Bulgarian).
6. **Koleva, S.** (2017a). Balgarska adaptaciya na Tmnata triada-kratka versiya. [Bulgarian adaptation of Short Dark Triad. In: Djonev, S. et al., (Eds) *Papers of the Eight national congress of psychology,* Sofia, 3-5 November 2017.]. S: Produce Center JIM, 207-222. (In Bulgarian).
7. **Koleva, S.** (2017б). Triarhichna myarka za psihopatia; faktorna struktura, nadezhdnost i validnost pri balgarski junoshi. [Triarchic psychopathy measure; factor structure, reliability and validity in Bulgarian adolescence. *Annual SU, Book Psychology*, Vol. 107, 101-123.] (In Bulgarian).
8. **Koleva, S., Kalchev, P.** (2017). Psihopatni cherti i sadistichni naklonnosti v junosheska vzrast. [Psychopathic traits and sadistic tendencies in adolescence. In: Zinoviewa, I. et al., (Eds.), *Challenges and perspectives in contemporary psychology.* Papers from international scientific conference 2-3 June 2017. S: Sofia University "St. Kliment Ohridski", 174–184.] (In Bulgarian).
9. **American Psychiatric Association** (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3rd. ed. rev.). Washington, DC: Author.
10. **American Psychiatric Association** (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th. ed.). Washington, DC: Author.
11. **Ashton, M. C. & Lee, K.** (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. *Personality and Social Psychology Review, 11*, 150-166.
12. **Ashton, M. C., Lee, K. & Vries, R. E**. (2014). The HEXACO Honesty-Humility, Agreeableness, and Emotionality factors: a review of research and theory. *Personality and social psychology review, 18 2*, 139-52.
13. **Balakrishnan, A., Plouffe, R. A. & Saklofske, D. H**. (2017). What do sadists value? Is honesty-humility an intermediary? Replicating and extending findings on the link between values and "dark" personalities. *Personality and Individual Differences, 109*, 142–147. doi: 10.1016/j.paid.2016.12.055.
14. **Barlow, D.** (1998). *Anxiety and its disorders*: *The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.
15. **Baumeister, R. & W. Campbell** (1999). The intrinsic appeal of evil: Sadism, sensational thrills, and threatened egotism. *Personality and Social Psychology Review*, *3*, 210-221.
16. **Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiaianen, A.** (1992). The development of direct and indirect strategies in males and females. In Björkqvist, K. and Niemelä, P. (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.
17. **Book, A. S., Visser, B. & Volk, A.** (2015). Unpacking evil: claiming the core of the dark triad. *Personality and Individual Differences*, 73, 29-38.
18. **Book A., Visser B., Blais J., Hosker-Field A., Methot-Jones T., Gauthier N., Volk A., Holdend, R., D'Agata M.** (2016). Unpacking more "evil": What is at the core of the dark tetrad? *Personality and Individual Differences*, 90, 269-272.

19. **Brown, T.** (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. 2nd ed., New York: Guilford.
20. **Buckels, E. E., Jones, D. N. & Paulhus, D. L.** (2013). Behavioral confirmation of everyday sadism. *Psychological Science*, 24, 2201-2209.
21. **Buckels, E. E. & Paulhus, D. L.** (2014). *Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies* (CAST). Unpublished instrument, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
22. **Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R. & Séjourné, N.** (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, 47, 734-739.
23. **Cleckley, H.** (1976). *The mask of sanity: An attempt to clarify some issues about so-called psychopathic personality*. 5th Edition. St Louis, Mo: Mosby.
24. **Coolidge, F.** (1993). *The Coolidge Axis II Inventory: Manual*. Colorado Springs: University of Colorado.
25. **Critchfield, K. L., Levy, K. N., Clarkin, J. F. & Kernberg, O. F**. (2008). The relational context of aggression in borderline personality disorder: Using adult attachment style to predict forms of hostility. *Journal of Clinical Psychology*, 64, 67-82.
26. **Drislane, L., Patrick, C. & Arsal, G.** (2014). Clarifying the content coverage of differing psychopathy inventories through reference to the Triarchic Psychopathy Measure. *Psychological Assessment*, *26*, 350-362.
27. **Ewing, D., Zeigler-Hill, V. & Vonk, J. (**2016). Spitefulness and deficits in the social–perceptual and social–cognitive components of Theory of Mind. *Personality and Individual Differences*, 91, 7-13.
28. **Fanti, K. A., Kyranides, M. N., Drislane, L. E., Colins, O. F. & Andershed, H.** (2016). Validation of the Greek Cypriot translation of the Triarchic Psychopathy Measure. *Journal of Personality Assessment*, 98, 146-154. http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2015.1077452
29. **Fehr, E. & Fischbacher, U.** (2005). The economics of strong reciprocity. In H. Gintis, S. Bowles, R. Boyd, & E. Fehr (Eds.), *Moral sentiments and material interests: The foundations of cooperation in economic life* (Vol. 6, pp. 151-191). Cambridge, MA: MIT Press.
30. **Gatner, D. T., Douglas, K. S. & Hart, S. D.** (2016). Examining the incremental and interactive effects of Boldness with Meanness and Disinhibition within the Triarchic Model of psychopathy. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/per0000182
31. **Gottlieb, R. M.** (2004). Refusing the cure: Sophocles's Philoctetes and the clinical problems of self-injurious spite, shame and forgiveness. *International Journal of Psychoanalysis*, 85, 669-690.
32. **Greitemeyer, T.** (2015). Everyday sadism predicts violent video game preferences. *Personality and Individual Differences*, 75, 19-23.
33. **Greitemeyer, T. & Sagioglou, C**. (2017). The longitudinal relationship between everyday sadism and the amount of violent video game play. *Personality and Individual Differences*, 104, 238-242.
34. **Hare, R. D.** (1999). *Without conscience: the disturbing world of the psychopaths*. New York: Guilford.
35. **Jones, D. N. & Paulhus, D. L.** (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21, 21-48.
36. **Jöreskog, K. & Sörbom, D.** (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
37. **Jöreskog, K., D. Sörbom, S. du Toit & M. du Toit** (2001). *LISREL 8: New statistical features.* Chicago: Scientific Software International.
38. **Krizan, Z. & Johar, O**. (2012). Envy divides the two faces of narcissism. *Journal of Personality*, 80, 1415-1451.
39. **Lee, K. & Ashton, M.C**. (2004). Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences*, 38, 1571-1582.
40. **Lee, K., Ashton, M. C., Ogunfowora, B., Bourdage, J. S. & Shin, K**. (2010). The personality bases of socio-political attitudes: The role of honesty–humility and openness to experience. *Journal of Research in Personality*, 44, 115-119.
41. **Lykken, D. T.** (1995). *The antisocial personalities*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
42. **Marcus, D. K. & Norris, A. L**. (2016). Spite. In V. Zeigler-Hill, & D. K. Marcus (Eds.). *The dark side of personality: Research at the interface of social, personality, and clinical psychology* (pp. 121-133). Washington, DC: American Psychological Association.
43. **Marcus, D. K., Zeigler-Hill, V., Mercer, S. H. & Norris, A. L**. (2014). The Psychology of Spite and the Measurement of Spitefulness. *Psy-*

chological Assessment. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/a0036039
44. **Međedović, J. & Petrović, B.** (2015). The dark tetrad: Structural properties and location in the personality space. *Journal of Individual Differences*, *36*, 228-236.
45. **Meere, M. & Egan, V.** (2017). Everyday sadism, dark triad, personality and disgust sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 112, 157-161.
46. **Miller, J. & W. Campbell** (2008). Comparing clinical and social-personality conceptualizations of narcissism. *Journal of Personality*, *76*, 449-476.
47. **Moyer, K., McEvoy, J., Mabe, A., Buchanan, E., Venkatesan, A. & Buckley, P**. (2016). Prioritizing Harm. *Journal of Personality Assessment*, DOI:10.1080/00223891.2016.1180625
48. **Patrick, C. J., Fowles, D. C. & Krueger, R. F.** (2009). Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness, and meanness. *Development and Psychopathology*, 21, 913-938.
49. **Paulhus, D. & Dutton, D.** (2016). Everyday sadism. In: V. Zeigler-Hill, D. Marcus (Eds). *The dark side of personality: Science and practice in social, personality, and clinical psychology* (109-120). Washington, DC, US: American Psychological Association.
50. **Paulhus, D. L. & Williams, K. M.** (2002). The Dark Triad of personality: narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality,* 36, 556-563.
51. **Pillutla, M. M. & Murnighan, J. K.** (1996). Unfairness, anger, and spite: Emotional rejections of ultimatum offers. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 68, 208-224.
52. **Plouffe, R. A., Saklofske, D. H. & Smith, M. M.** (2017). The Assessment of Sadistic Personality: Preliminary psychometric evidence for a new measure. *Personality and Individual Differences*, 104, 166-171.
53. **Porter, S., Bhanwer, A., Woodworth, M. & Black, P. J.** (2014). Soldiers of misfortune: An examination of the Dark Triad and the experience of schadenfreude. *Personality and Individual Differences,* 67*,* 64-68.
54. **Ronningstam, E.** (2005). *Identifying and understanding the narcissistic personality.* Oxford University Press.
55. **Schwartz, S. H.** (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116
56. **Shabad, P.** (2000). Giving the devil his due: Spite and the struggle for individual dignity. *Psychoanalytic Psychology*, 17, 690–705.
57. **Stanley, J. H., Wygant, D. B. & Sellbom, M.** (2013). Elaborating on the construct validity of the Triarchic Psychopathy Measure in a criminal offender sample. *Journal of Personality Assessment*, 95, 343-350.
58. **Stern, J.** (2004). Of "sympathy for the devil" and a question of conscious versus unconscious spite: Comment on Shabad (2000). *Psychoanalytic Psychology*, 21, 655-661.
59. **Tangney, J. P., Stuewig, J. & Mashek, D. J**. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
60. **Vrabel, J. K., Zeigler-Hill, V. & Shango, R. G. (2017).** Spitefulness and humor styles. *Personality and Individual Differences*, 105, 238-243. http://dx.doi.org/10.1016/j. paid.2016.10.001.
61. **Zeigler-Hill, V. & Noser, A. E.** (2017). Characterizing spitefulness in terms of the DSM-5 model of pathological personality traits. *Current Psychology*.
62. **Zeigler-Hill, V., Noser, A. E., Roof, C., Vonk, J. & Marcus, D. K. (**2015). Spitefulness and moral values. *Personality and Individual Differences*, 77, 86-90.
63. **Zeigler-Hill, V. & Vonk, J.** (2015). Dark personality features and emotion dysregulation. *Journal of Social and Clinical Psychology,* 34, 692-704.

Svetlina Koleva, Assist. Prof., PhD
Plamen Kalchev, Prof., D.Sc.
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
BULGARIA, Sofia, 1504, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.

svetlina.koleva@ff.uni-sofia.bg; pkalchev@phls.uni-sofia.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 231-240
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Стил на междуличностни отношения и агресивност при юноши

Русанка МАНЧЕВА

ЮЗУ „Неофит Рилски“
БЪЛГАРИЯ, гр. Благоевград, ул. „Иван Михайлов“ 66

r.p.mancheva@swu.bg

Резюме. *В доклада се представят резултати от проведено изследване с юноши на 15 и 16 години от градовете Симитли и Благоевград. Целта на изследването е да се потърси връзка между самооценъчните елементи на личностния поведенчески стил и формите на агресивност. Използвани са адаптирани за български условия, психологични въпросници за диагностика на агресивността на A. Buss и A. Darkee и самооценката в междуличностните отношения на T. Leary. Доказва се статистически значима връзка между физическата, вербална агресия, агресивната раздразнителност и авторитарния, егоистичен и агресивен тип междуличностни отношения. Установени са различия по пол – момчетата се отличават с висока изразеност на физическа и индиректна агресивност, докато момичетата с агресивно недоверие и вина след агресия. Получените данни дават възможност да се обогати психологичния профил на агресивната личност, в периода на юношеството, с цел превенция на девиантността в поведението и.*

Ключови думи: телесна агресия; вербална агресия; агресивната раздразнителност; междуличностни отношения; корелация.

Статията да се цитира по следния начин:
Манчева, Р. (2019). Стил на междуличностни отношения и агресивност при юноши. *Психологични изследвания*, том 22, кн. 1 2019, 231-240. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© Р. Манчева, 2019

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през април 2019
Публикувана през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

Challenges Of The School Environment
Aggression and Violence in Childhood

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 231-240
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Style of interpersonal relationships and aggression in adolescents

Rusanka MANCHEVA

SWU "Neofit Rilski"
BULGARIA, Blagoevgrad, 66 Ivan Mihaylov 66

r.p.mancheva@swu.bg

Abstract. *The report presents results of a survey with adolescents aged 15 and 16 from Simitli and Blagoevgrad. The aim of the study is to find a link between the self-assessment elements of the personality behavioral style and the forms of aggression. Used, adapted for Bulgarian conditions, psychological questionnaires to diagnose the aggressiveness of A.Buss and A.Darkee, and T. Leary's interpersonal self-assessment. A statistically significant relationship between physical, verbal aggression and aggressive irritability and authoritarian, selfish and aggressive interpersonal relationships has been demonstrated. Differences are also established by gender - boys are characterized by body and indirect aggression, while girls with aggressive distrust and guilt after aggression. The data obtained enable the psychological profile of the aggressive person to be enriched during adolescence in order to prevent deviance in behavior.*

Keywords: body aggression; verbal aggression; aggressive irritability; Interpersonal relationships; correlation.

The article can be cited as follows:
Mancheva, R. (2019). Stil na mezhdulichnostni otnosheniya i agresivnost pri yunoshi. [Style of interpersonal relationships and aggression in adolescents]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 231-240. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online). (in Bulgarian)

© R. Mancheva, 2019

Submitted – January 2019
Revised – April 2019
Published – June 2019

The author has read and approved the final manuscript.

Въведение

Агресивността в общуването е тема с историческа давност. Откакто се изучава агресивността обхватът на разкриване на личностните и измерения се разширява постоянно. Не само социалните, икономическите и дори политическите условия са предиктори за нейната проява, но и постоянно променящите се форми на общуване между младите хора и между тях и обществото като цяло. Изучаването на агресивността кореспондира с търсенето на превантивни форми и начини за нейното преодоляване и дори предотвратяване. Независимо, че научните идеи и концептуални постановки се обогатяват, както и пътищата за интервенции и контрол, агресивното поведение не се повлиява позитивно. (Зографова 2001) Агресията и в миналото и сега си остава реална част от поведението на децата, подрастващите и юношите, като през годините се различава единствено по своята интензивност, запазва устойчивостта си, но изменя формите, чрез които се изразява (Стаматов 2008). От множеството фактори за нейната проява, единствено личностният елемент запазва относителна устойчивост. Личността е съзидателят на всички форми на общуване с агресивна насоченост, източник на обхвата на тяхното използване, както и реактивността с която това се случва. Историята на агресивността е всъщност историята на агресивните личности и техните изяви, а изучаването им в общуването е част от разбирането на поведенческата им активност, в това число и агресивната. Смисълът, съдържанието и характеристиките на междуличностните отношения са конструктите на социалните измерения на личността и агресивното поведение е следствие от тях. Детето не се ражда агресивно, то става такова и причините за това са многопластови. В отношенията си с околните, във взаимодействието си с другите хора, то открива своите силни и слаби страни, личностни характеристики и умения. Именно съдържанието на междуличностните отношения и взаимодействия определя насочеността на отношенията му въобще – не само към себе си, но и към близките, познатите и приятелите. Потребността от тях е личностно и социално обусловена, поради което агресивното поведение се реализира в ситуация, свързана с процес на взаимодействие, независимо дали само едната или и двете страни имат нагласата за това. Смисълът на взаимодействието предполага сблъсък или противопоставяне на личностно значими и ценни идеи и оценки.

Връзката „агресия-междуличностни отношения“

Съвременното постмодерно общество визира различна ценностна ориентация към смисъла на човешкото съществуване, както и начините за постигане на личностна ефективност в общуването. В средствата за масова информация постоянно се представят случаи на училищно и семейно насилие, на липса на личностен самоконтрол в младите хора и използване на агресивни модели на поведение. Агресивността се превръща не само в част от тях, но и във форма на взаимодействие в която личността става техен заложник или жертва. Агресивната личност възприема себе си като личностно силна и социално значима, а в периода на личностно израстване и откриване на себе си, какъвто е юношеството, демонстрирането на тази сила е специфичен начин за взаимодействие с околните и доказване на собствената Аз-ценност.

В интерперсоналното си представяне агресивността е част от релационната връзка аз-другите, от разнообразието на междуличностните отношения и участниците в тях. С изключение на автоагресията, всички останали форми се извършват в социални ситуации, в условията на групова принадлежност или моментно присъствие. Затова различните влияния на участниците в ситуацията или групата като: отхвърляне, неприемане или изолация са пряка причина за агресивността в поведението. Тя се установява само тогава, когато някой възприеме или оцени дадено отношение или действие

като агресивно. Като социално поведение, агресивното се оценява като неприемливо, мотивирано, деструктивно и като такова противоречи на правилата на живот в обществото, защото има за цел нанасяне на физическа, психична или морална вреда на други хора. (Манчева 2013) Всяка агресивност предизвиква психологичен дискомфорт и за агресора и за неговата жертва, а най-силната и крайна нейна проява, каквото е физическото унищожение, може да се разглежда като последна степен на социално влияние. (Аръндсън 2009) Много изследователи, специализирани в изследването на агресивните поведенчески проблеми, като Olweus D. (1993, 1996), Farrington D. P и M. M. Ttofi (2009), Boulton M. J и P. K. Smith (1994) посочват различията и приликите в агресивните прояви, от страна на агресора, и от страна на жертвата. Поведенческите модели са безкрайно гъвкави и податливи на модификация и в това отношение взаимодействието на младия човек с околните е решаващо за формирането на агресивността, като модел на социално влияние. Нейната последователност я разкрива като генерализирано и устойчиво във времето поведение, което приема формата на деструкция. Социалните ситуации, които я предизвикват, са много и все по-разнообразни и младият човек лесно попада под тяхното влияние. Вариативността им е от караница с родители и съученици до сбиване в дискотека или използване на насилие спрямо различни хора. Между агресията и всички форми на девиантно поведение съществува пряка връзка. (Манчева 2013) Агресивността се отнася за всички видове зависимо поведение, суицидността и делинквентността. Тя надскача моралната страна на отношенията и е в основата на асоциалното и престъпно поведение.

Методология на изследването

Целта на проведеното психологично изследване е насочена към търсене на връзка между стила на междуличностни отношения и формите на агресия при изследвани лица на възраст 15–16 години, обучаващи се в училища в Благоевград и град Симитли. Броят на изследваните лица е 123, разделени по пол (68 жени и 55 мъже). Предполага се, че самооценъчната страна на междуличностните отношения повлиява агресивността като поведенческа активност в тях. За събиране на данни, свързани с изследването се използват утвърдени в световната и българска изследователска практика психологични въпросници: 1. За изследване на агресивността на A. Buss и A. Darkee, диагностициращ телесна агресия, вербална агресия, индиректна агресия, опозиционно поведение, агресивна раздразнителност, агресивно недоверие, ревност и омраза, вина след агресия. Търси се общото ниво на агресивност, при изследваните лица и най-силно изразените форми, които я актуализират. 2. Психологичен въпросник за самооценъчно представяне на поведението в междуличностните отношения на T. Leary. Въпросникът измерва осем типа поведение в тях – авторитарен, егоистичен, агресивен, подозрителен, подчинаем, зависим, дружелюбен и алтруистичен тип. (Манчева 2006) Целта е да се установят най-често срещаните типове поведение при изследваните лица, които представляват стил на взаимодействие и връзката им с агресивността.

Резултати от изследването

Проведеното изследване потвърждава наличието на висока степен на агресивност, макар и малко над „естествения реактивен фон“ (Карагьозов, 1998:48) за изследваните лица в тази възраст. С най-висока честота на проява е вербалната агресия, чийто негативен ефект обосновава възрастова готовност за спор, отстояване на собствено мнение, лесно споделяне на негативно мнение или отношение към някого, откритост в оценките, повишаване на тон с ескалация в крясъци. Високото говорене е субективен критерий за убедителност, а формата за това – използване на обидни думи. Наличната агресивна раздразнителност включва повишена готовност за проява на активност при най-малка емоционал-

Таблица 1
Обща изразеност на различните типове агресивност
(за цялата извадка)

Table 1
The overall expression of different types of aggression
(in total for the sample)

Скали за агресивност	Присъствие на типа в %
Физическа агресия	57,1%
Вербална агресия	91,2%
Индиректна агресия	38,4%
Опозиционно поведение	29,1%
Агресивна раздразнителност	66,2%
Агресивно недоверие	62,1%
Ревност и омраза	42,4%
Вина след агресия	57,2%
Обща агресивност	62,03%

на възбуда, изразяваща се в „избухване“ и грубо отношение към околните. Според методологията на въпросника, високите резултати доказват наличие на дразнимост дори и само от присъствието на оценени, като неприятни за изследваните лица, хора и търсене на възможност да показване на тази оценка. Тази възрастова особеност се допълва с „вдигане на врява“ при най-малкия повод, лесна избухливост, особено ако са засегнати лични интереси или тези на близки хора. Засилено е и безпокойството за неща, които не са съществени, както и преживяване на неудовлетворение, ако някой се пошегува с тях. Мразят се шегите и хората, които ги използват. Като особеност на поведението е негативното отношение към хората, които не се харесват, лесно се губи търпение при общуване с тях, бързо им се противопоставят, но и бързо отшумява раздразнението. Агресивното недоверие е проекция на враждебността върху околните. Тази мнителност прави и момичетата и момчетата неуверени и затова, когато използват агресивността си, след това могат и да съжаляват за това. Независимо, че общата агресивност е висока, нейното съдържание е свързано с отношението, на младия човек, към себе си, околните и анализа на тяхното отношение към него. Тази силна чувствителност е в основата на агресивната активност. Като характерна особеност на агресивната изява е нейната както възрастово физиологична особеност, така и социално насочената и значимост.

Всички изследвания на агресивността в периода на юношеството показват от физиологична и социална гледна точка нейната полова диференциация. (Калчев, 2012, Geen 2001, Krahe 2013) Това се потвърждава и в проведеното изследване, чрез установеното наличие на статистическа значимост по пол за четири от скалите на агресията: физическа агресия, индиректна агресия, агресивно недоверие и вина след агресия. (табл. 2).

Момчетата предпочитат открития физически сблъсък за използване на агресивните си намерения или заплахи. За разлика, от тях, момичетата са по-недоверчиви и реагират агресивно при налични съмнения или вербални нападки. Те изпитват и посилна вина след като са реализирали агресивна активност.

Различията по пол се запазват и при самооценката за поведението в междуличностните отношения, определящи типа общуване на младия човек (табл. 3). В меж-

Таблица 2

Междуполови различия по отношение на отделните типове агресивност

Table 2

Gender differences related to different types of aggression

Показател	Пол	M	SD	t	p
Физическа агресия	момичета момчета	5.15 6.65	2.320 2.548	2.089	0.042
Вербална агресия	момичета момчета	9.21 9.35	2.355 1.869	0.214	0.832
Индиректна агресия	момичета момчета	3.61 4.29	1.853 1.896	1.234	0.223
Опозизионно поведение	момичета момчета	2.91 2.88	1.128 1.269	0.076	0.940
Агресивна раздразнителност	момичета момчета	6.52 6.76	1.752 2.796	0.388	0.700
Агресивно недоверие	момичета момчета	6.55 5.47	1.622 1.807	2.136	0.038
Ревност и омраза	момичета момчета	4.36 4.00	1.834 2.000	0.644	0.523
Вина след агресия	момичета момчета	6.39 4.65	1.694 2.370	3.007	0.004

Таблица 3

Различия по пол за отделните аспекти на междуличностните отношения

Table 3

Gender differences in individual aspects of interpersonal relations

Тип междуличностни отношения	Пол	M	SD	t	p
Авторитарен тип	момичета момчета	6.06 6.29	1.767 1.404	0.473	0,639
Егоистичен тип	момичета момчета	6.21 7.12	1.536 1.576	1.957	0,056
Агресивен тип	момичета момчета	7.30 8.65	1.811 2.090	2.359	0,022
Подозрителен тип	момичета момчета	8.61 6.41	2.657 1.622	3,111	0,003
Подчиняем тип	момичета момчета	7.45 6.47	2.265 1.736	1.567	0,124
Зависим тип	момичета момчета	8.36 7.88	2.089 1.965	0.787	0,435
Дружелюбен тип	момичета момчета	6.52 5.88	1.564 1.219	1.454	0,152
Алтруистичен тип	момичета момчета	6.09 5.18	1.910 0.809	1.882	0,066

дуличностните си отношения момчетата запазват относителна еднотипност с ориентация към използване на агресия с цел удовлетворяване на собствени потребности и цели. В общуването си те демонстрират качества като: упоритост, настойчивост, енергичност, настоятелност, искреност, непосредственост и праволинейност, които са елементи от модел на поведение, търсещ себедоказване. В междуличностните си отношения момичетата са по-критични по отношение на околните хора, по-реалистични в разсъжденията и постъпките си.

Критичността и самокритичността затрудняват интерперсоналните контакти и повишават подозрителността, страха от лошо настроение и разочарованието от хората. Негативизмът в междуличностните отношения се проявява приоритетно чрез вербалната агресия. За разлика от момчетата, момичетата имат по-висока склонност към сътрудничество, гъвкавост и приемане на компромиси в конфликтни ситуации, в които може да се приложи агресия. Ориентират се повече към търсене на доверие от страна на околните. Като възрастова особеност, може да се определи, стремежът на момичетата да търсят ефективност от използваната агресивност, а не само нейната демонстрация.

Корелационната зависимост между агресивността в поведението и междуличностните отношения показва умерена и значима степен (табл. 4). Тъй като не може да се установи давността на отношенията се отчита техния ефект върху активността в различни ситуации. Правопропорционалната връзка между основните форми на агресия – телесна и вербална, и авторитарния, егоистичен и агресивен тип междулич-

Таблица 4

Корелационни коефициенти между типовете агресивност и междуличностните отношения

Table 4

Coefficients of correlation between the types of aggression and interpersonal relationships

Връзки между	**Авторитарен тип**	**Егоистичен тип**	**Агресивен тип**	**Подозрителен тип**	**Подчиняем тип**	**Зависим тип**	**Дружелюбен тип**	**Алтруистичен тип**
Физическа агресия	0.513 **	0.521 **	0.511**	-0.184	-0.382**	-0.204	-0.011	-0.191
Вербална агресия	0.588**	0.570**	0.670**	-0.121	-0.248	-0.351*	-0.182	-0.426**
Индиректна агресия	0.392**	0.322**	0.355**	-0.123	-0.194	-0.135	-0.063	-0.174
Опозиционно поведение	0.274	0.193	0.341*	-0.087	-0.323*	-0.034	-0.220	-0.295*
Агресивна раздразнителност	0.580**	0.404**	0.623**	-0.029	-0.240	-0.295*	0.110	-0.042
Агресивно недоверие	0.233	0.061	0.130	0.343*	0.093	0.058	-0.251	-0.014
Ревност и омраза	0.287*	0.305*	0.233	0.075	-0.114	- 0.151	-0.299**	-0..230
Вина след агресия	-0.051	-0.176	-0.314*	0.249	0.265	0.181	-0.132	0.063

** Корелацията е значима при ниво на значимост – $r < 0.01$

* Корелацията е значима при ниво на значимост – $r < 0.05$

ностни отношения показва, че физическата разправа, обидните думи, отправянето на заплахи в междуличностните взаимодействия се основават на желанието, в изследваните лица, да наложат своето собствено мнение, да не приемат, да отхвърлят мнението на другите и да защитят собствените си интереси чрез съзнателно стимулиране на негативни преживявания и причиняване вреда на други хора. Колкото повече се увеличава желанието за „налагане“ в отношенията, толкова се увеличава и възможността за използване, в тази възраст, на физическа агресия. Силната раздразнителност, с агресивна насоченост, също поощрява това. Стилът на междуличностни отношения от увереност, независимост, до склонност към съперничество,самодоволство с изразено чувство за собствено превъзходство над околните, обхваща негативната страна на междуличностните интеракции. Отвореността към околните е възрастова характеристика, младият човек се нуждае от споделяне, но и от себедоказване.Макар и по-незначителна, връзката между опозиционното поведение и агресивния тип отношениия също е положителна. Това се отнася и за вината след агресия, като доказателство за неувереността в необходимостта от агресивна активност. Самата агресивна активност е формата за доказване на личностна значимост пред другите.

Използването на формите на агресивност не се свързват с положителното възприемане на другите хора в междуличностните отношения. Отрицателните корелации на агресивните форми с алтруистичните, добронамерени и зависими отношения се отнасят (макар и незначително) за почти всяка една от тях. Добронамерените отношения са по-ограничени и затова агресивността лесно се „намества“. Момчетата са по-праволинейни и желаят да се възприемат от останалите като силни и значими, докато момичетата използват агресията за открито показване на неудовлетворението си от случващото се. Това определя разноликостта в междуличностните им отношенията и тяхното развитие в зависимост от ситуациите. Всяка една ситуация включва различни участниците и съдържанието на взаимоотношенията, между тях, определя използвания, от тях, стил на активност. Последният придобива агресивна насоченост само когато младата личност усети, че не е в състояние на постигне успех, когато е неуверена в крайния резултат и не може да постави открито оценките и мнението си. Връзката на агресивната раздразнителност с авторитарния (r = 0.580) и агресивния тип междуличностни отношения (r = 0.623) доказва, че и момчетата и момичетата в тази възраст, първо чувстват липсата на добронамереност или положително отношение към себе си и след това „привнасят“ тези чувства в агресивната си активност. Могат да липсват агресивни намерения, но когато доверието е ограничено, липсва добронамереност и положително отношение активността в отношенията приема агресивна насоченост. Това показва, че в периода на юношеството, не толкова личностните характеристики, колкото средата на общуване и процесът на взаимодействие обуславят агресивната страна на поведението.

Дискусия

През целия си живот човек участва в различни видове междуличностни отношения в зависимост от това, доколко те удовлетворяват неговите потребности, социални нагласи и очаквания. В света на отношенията си с другите хора, той се стреми да доминира или да се подчини, да проявява дружелюбие или враждебност. В периода на юношеството, когато потребността от личностна и социална активност нараства, значимостта на взаимодействието с другите хора силно нараства, а с това и съдържанието на междуличностните отношения. От една страна младата личност се нуждае от тях, за да открие себе си, а от друга желае да бъде приета и разбрана.

Проведеното изследване, с момчета и момичета на 15–16 годишна възраст, доказва няколко особености в поведенческата им активност. Първата се основава на факта, че в общуването си младата личност използва повече доминантни и недо-

бронамерени форми на взаимодействие, отколкото дружелюбни такива. Доказва че, че агресивността е реална, активна част от поведението и не зависи от половата принадлежност, което я определя като възрастова особеност. Агресивната активност, обаче, е различна за момичетата и момчетата. Тя не се свързва само с усвояването или социалното представяне на мъжкия и женски стереотипен модел на поведение, а предполага разлика в приспособяването към социалната среда. Момчетата се доближават повече до стереотипа, за разлика от момичетата. В този изследван период причината за агресивността не е свързана само с желанието за причиняване вреда на друг човек, а е следствие от отношенията с него в една междуличностно-интерактивна среда. Младият човек проявява агресивност, когато е застрашена или нарушена неговата независимост във взаимодействията, когато околните изискват да се подчинява или когато открито демонстрират недоброжелателност. Агресивното поведение е отговорът на това. Агресивният стил се затвърждава, когато тези фактори действат продължително време и младата личност използва агресивността си много често. Не социалната среда като цяло, а взаимодействията на младия човек в нея могат да стимулират или обратното – да ограничат неговата агресивност. Това показва, че не толкова работата с личностните характеристики, колкото работата с типологията на взаимоотношенията и взаимодействията, може да се използва като методологична основа за целенасочената и организирана превенция на агресивността в тази възраст.

Литература

1. **Аръндсън, Е.** (2009) *Човекът- „социално животно“,* София, изд-во Дамян Яков.
2. **Зографова,** Й. (2001) *Агресивността на българина в условията на преход,* София, Акад. издат. „Проф. М. Дринов“.
3. **Калчев, П**. (2012) *Скàла за агресия и виктимизация от връстниците. Ръководство за потребителя*, София,Изток–Запад.
4. **Карагьозов, И.** (1998) *Диагностика на девиациите в поведението. Психологическа диагностика и прогностика на девиантното поведение,* Благоевград, Унив. изд-во „Неофит Рилски“.
5. **Манчева, Р.** (2006) *Практикум по психология на девиантното поведение*, Благоевград, Унив. изд-во „Неофит Рилски“.
6. **Манчева, Р.** (2013) *Психология на девиантното поведение,* Благоевград, Унив. изд-во Неофит Рилски.
7. **Стаматов, Р.** (2008) *Детската агресия,* Пловдив, Хермес.
8. **Boulton, M. J. & Smith, P. K.** (1994). Bully/ Victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer acceptance. *British Journal of Development Psychology*, 12:315-329.
9. **Farrington, D. P. & Ttofi, M. M.** (2009). How to reduce school bullying. Victims & Offenders: *An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice*, 4(4), 321-326.
10. **Geen, R. G.** (2001) Human aggression, *Open University press*, Buckingham, Philadelphia, USA (41-60).
11. **Krahe, B.** (2013) The Social Psychology of Aggression, *Psychology Press*, 2nd Edition, London.
12. **Olweus, D.** (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell.
13. **Olweus, D.** (1996). Bully victim problems at school, *Prospects,* 26(2): 133-139, 331-359.

References

1. **Aronsan E.** (2009) *Chovekat – “sotsialno zhivotno”*, Sofia, izd-vo Damyan Yakov. (In Bulgarian).
2. **Zografova, Y.** (2001) *Agresivnostta na balgarina v usloviya na prehod*, Sofia, akad. izd-vo “Prof. M. Drinov” (In Bulgarian).
3. **Kalchev, P.** (2012) *Skala za agresia i viktimizacia ot vrastnicite, Rakovodstvo za potrebitelya*, Sofia, Iztok-Zapad. (In Bulgarian).
4. **Karagyozov, I. (**1998) *Diagnostika na deviaciite v povedenieto. Psihologicheska diagnostika I prognostika na deviantnoto povedenie*, Blagoevgrad, Univ.izd-vo “Neifit Rilski”. (In Bulgarian).
5. **Mancheva, R.** (2006) *Praktikum po psihologiya na deviantnoto povedenie,* Blagoevgrad, Univ. izd-vo “Neifit Rilski”. (In Bulgarian).
6. **Mancheva, R.** (2013) *Psihologiya na deviantnoto povedenie*, Blagoevgrad, Univ.izd-vo “Neifit Rilski”. (In Bulgarian).

7. **Stamatov, R.** (2008) *Detskata agresiya*, Plovdiv, Hermes, (In Bulgarian)
8. **Boulton, M. J. & Smith, P. K.** (1994). Bully/Victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer acceptance. *British Journal of Development Psychology*, 12:315-329.
9. **Farrington, D. P. & Ttofi, M. M.** (2009). How to reduce school bullying. Victims & Offenders: *An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice*, 4(4), 321–326.
10. **Geen, R. G.** (2001) Human aggression, *Open University press*, Buckingham, Philadelphia, USA (41-60)
11. **Krahe, B.** (2013) The Social Psychology of Aggression, *Psychology Press*, 2nd Edition, London
12. **Olweus, D.** (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell.
13. **Olweus, D.** (1996). Bully victim problems at school, *Prospects,* 26(2): 133-139, 331-359.

Assoc. Prof. Rusanka Mancheva, PhD
Department of Psychology
Faculty of Philosophy
South-West University „Neofit Rilski“
66 Ivan Mihailov str.
2700 Blagoevgrad, Bulgaria

r.p.mancheva@swu.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 241-254
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Изследване на социалнопсихологични и личностови фактори на агресията в училищна среда

Тодор БОНЕВ

Институт за изследване на населението и човека при БАН, департамент Психология
БЪЛГАРИЯ, София 1113, ул. „Акад. Бончев“, бл. 6

t.b.bonev@abv.bg

Резюме. *Статията представя и анализира проведеното емпирично изследване за агресията в училище, като основен акцент в изследването е поставен на теорията за морална неангажираност, на някои аспекти от медийното, семейното влияние, фактори от училищната среда, оказващи влияние върху учениците при формирането на агресивно поведение. На основата на съвременни модели за обяснение на агресията е изграден и верифициран нов, интегриран модел, обединяващ информационно-процесуалните модели за обяснение на агресията и концепцията на Бандура за моралната неангажираност. Приведени са данни от настоящото изследване, които са съпоставени с различни изследвания и са предложени някои по-важни фактори и компоненти, които да бъдат включени в бъдещо изследване. Също така са предложени са някои методи и препоръки за превенция на агресията в училище.*

Ключови думи: агресия; училищна среда; модели на агресивност; нов модел; морална неангажираност.

Статията да се цитира по следния начин:

Бонев, Т. (2019). Изследване на социалнопсихологични и личностови фактори на агресията в училищна среда. *Психологични изследвания*, том 22, кн. 1 2019, 241-254. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© Т. Бонев, 2019

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през април 2019
Публикувана през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

Challenges Of The School Environment
Aggression and Violence in Childhood

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 241-254
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Study of social psychological and personal factors of aggression in the school environment

Todor BONEV

Institute for Population and Human Studies
(Bulgarian Academy of Sciences), Psychology Department
BULGARIA, Sofia 1113, Acad. Georgi Bonchev St., Bl. 6

t.b.bonev@abv.bg

Abstract. *The article presents and analyzes the conducted empirical study on school aggression, with a focus on the theory of moral disengagement, certain aspects of media, family influence, and school environment factors affecting students in aggressive behavior. On the basis of modern models of explanation of aggression, a new, integrated model has been created and verified, integrating the information-processing models for the development of aggression and Bandura's concept of moral disengagement. Data from the present study is presented, and compared with various studies. Also some more important factors and components are proposed to be included in a future studies. There are also some methods to prevent Also, there are suggested some methods and recommendations for reducing aggression in school.*

Keywords: aggression; school environment; models of aggression; new model; moral disengagement.

The article can be cited as follows:
Bonev, T. (2019). Izsledvane na sotsialnopsikhologichni i lichnostovi faktori na agresiyata v uchilishtna sreda. [Study of social psychological and personal factors of aggression in the school environment]. *Psychological Research,* Volume 22, Number 1, 241-254. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online). (in Bulgarian)

© T. Bonev, 2019

Submitted – January 2019
Revised – April 2019
Published – June 2019

The author has read and approved the final manuscript.

Настоящата статия представя изследване на проявата на агресия в училищна среда, което е проблем с постоянно увеличаваща се социална значимост. Изучаването на агресията в училище включва в изследването различни фактори за формирането и проявата на това поведение. Проблематиката около феномените на агресивността е с многопластов и многоаспектен характер. Стремежът е да се направи анализ, който да обхваща сравнително комплексно проблема, което наложи необходимостта от използването на няколко методики, всяка от които измерва отделни аспекти от агресията в училище.

Сред важните фактори, предизвикващи агресия и агресивно поведение у учениците са фактори от социалната среда, от семейната среда, от училищната среда. На последните две групи фактори е отделено специално внимание.

Ролята на семейството за формирането на агресивно поведение у децата е особено важна. Семейството е основен фактор относно избора на конструктивно или деструктивно поведение (Stipek & Bohart, 2001; Зографова, 2006). Негативният социалнопсихологичен климат често става причина за възникването на отчужденост, грубост и неприязън от страна на деца в подрастваща възраст, което от своя страна създава обективни предпоставки за възникването на агресия в поведението им.

Ролята на училищната среда е друг основен фактор за формиране на агресивно поведение у детето. Класът представлява малка социална група, която е отворена спрямо въздействия от околната среда, но и има своите характерни влияния върху социалната среда (Sears, Peplau, Freedman, Taylor, 1988). В групи като класа, в които членовете са мотивирани да реализират потребността си от постижения, често се развиват състезателност и конкуренция, които на двой ред могат да провокират агресия (Зографова, 1987).

Една от базовите идеи, на които се опира настоящото изследване е концепцията за морална неангажираност на Бандура, акцентираща на моралните норми и по-конкретно на процеса, чрез който действат осемте описани от автора механизма, регулиращи поведението на човек, в съответствие с възприетите от него вътрешни норми. Механизмите са следните:

1) Морално оправдаване;
2) Евфемистичен език;
3) Изгодно сравнение;
4) Изместване на отговорността;
5) Разсейване на отговорността;
6) Пренебрегване, или изопачаване на вредните последици;
7) Дехуманизация;
8) Приписване на вина.

Съвкупността от тези осем когнитивни механизма способства за разграничаването на действията на човек от неговите вътрешни морални стандарти. Този процес помага на индивида да не чувства стрес и вина и облекчава неговата въвлеченост в определено деструктивно поведение (Moore, 2015).

Информационните модели за обяснение на агресивността представляват един от компонентите за развитие на модела на изследването и по-конкретно генералният модел на агресията (GAM) на Андерсън и Бушман, агресивните поведенчески сценарии (скрипт модела на Хюзман), процесът „десенситизация“ – снижаване на чувствителността към агресията, основните механизми на негативния ефект на медийното насилие (Anderson & Bushman, 2002). Интернет и медиите днес играят ключова роля при формирането на социални умения от страна на формиращите ценностната си система ученици. Насилието и актовете на агресия имат основна роля в медийното пространство. Над 70% от най-продаваните и масови компютърни игри съдържат насилие.

Целта на изследването е проучване и очертаване на социалнопсихологични и личностови особености, значими за проявите на агресия и агресивно поведение в училище и последствията от тях.

Хипотези

1. Очакват се положителни връзки между медийното влияние и агресивното поведение. Честата консумация на медии, съдържащи агресия в съдържанието си повишава риска от формирането на агресивно поведение (Bushman & Anderson, 2002).

2. Очаква се наличието на по-силно изразено агресивно поведение при учениците от по-горните класове (Кръстев, 2011, Папазова & Антонова, 2012).

3. Очакват се положителни взаимовръзки на семейното влияние и прояви на агресивно поведение. Семейството е един от най-важните социализиращи, личността фактори, а социалнопсихологичната атмосфера и агресивните прояви на родителите влияят върху нагласите и поведението на децата (Capaldi, Pears, Patterson & Owen, 2003; Connell & Goodman, 2002; Huesmann et al., 1984; Huesmann & Bushman, 2010).

4. Очакват се положителни връзки между морална неангажираност и агресивно поведение. Процесът на освобождаване от морална ангажираност е свързан с намаляване на просоциалността и вината у личността и стимулира когнитивни и афективни реакции, детерминиращи агресията (Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 1996, Зографова, 2005).

5. За момчетата се очакват по-високи стойности по физическа агресия тъй като това се приема като типично за тях (Lagerspetz, 1992), а при момичетата се очаква да преобладава вербалната агресия, приемайки, че те обикновено са по-често вербално агресивни в сравнение с момчетата (Lagerspetz, Bjorkqvist, 1992).

Изследвани лица

Изследвани са ученици от 6-ти, 8-ми и 10-ти клас, като емпиричният материал е събран от две училища. Обхванати са девет ученически класа (три шести; три осми и три десети класа). Общо изследваните лица са 191, като 84 (44%) от тях са момчета и 107 (56%) – момичета. Разпределението по пол и клас е представено на табл. 1.

За постигането на целта на изследването са включени следните **методики**.

1) Въпросник за агресията на Бъс и Пери

Публикуван е през 1992 г. от А. Бъс и М. Пери. Чрез скàлата може да се сравняват три отделни компонента на агресията (Buss & Perry, 1992). Компонентите са следните:

Инструментален компонент – действия, причиняващи физическо или психическо страдание. *Физическата агресия* и *Вербална агресия* се интерпретират, като инструментален (моторен) компонент (по Калчев, 2005); Афективен компонент – склонност на индивида да изпада в състояния на *Гняв* (физиологична възбуда и подготовка за агресивни действия); Когнитивен компонент – *Враждебност* - негативизъм, озлобеност и чувство за преживяна несправедливост.

Таблица 1

Разпределение на изследваните лица по пол и клас

Table 1

Alignment of subjects studied by gender and class

клас	момчета	момичета	общо	%
6 клас	29	38	67	35,1%
8 клас	23	40	63	33,0%
10 клас	32	29	61	31,9%
общо	84	107	191	100%

Инструментът е конструиран на базата на експлораторен факторен анализ, включващ 29 айтема и отговорите се дават с помощта на 5-степенна Ликъртова скàла (Калчев, 2005). Методът се състои от 4-факторна структура.

Надеждност
Получените стойности за вътрешна съгласуваност по субскали за настоящото изследване са следните: Физическа агресия: α = 0.79; Вербална агресия: α = 0.72; Гняв: α = 0.68; Враждебност: α = 0.72. За целият въпросник е α = 0.89. Общият алфа-коефициент получен в настоящото изследване (който е идентичен с този от оригиналното изследване на Бъс и Пери: α = 0.89), както и коефициентите получени по субскали показват добра надеждност.

2) Скàла за морална неангажираност

Създадена е от А. Бандура през 1996 г., като на базата на описаните от него осем механизма (цитирани по-горе) при процеса на освобождаване от морална ангажираност е създадена скàла, измерваща в различни области изследваният от него процес (Bandura, 2002). В изследването бе използван българският превод на скàлата, който (както и оригинала) съдържа 32 айтема и отговорите се дават с помощта на 5-степенна Ликъртова скàла за съгласие-несъгласие.

Надеждност
Получените стойности вътрешна съгласуваност (алфа коефициентите на Корнбах) за настоящото изследване, формирани от 4-те айтема за всеки един от механизмите са следните: Морално оправдаване = 0.62; Евфемистичен език = 0.66; Изгодно сравнение = 0.66; Разсейване на отговорността = 0.50; Изместване на отговорността = 0.43; Пренебрегване, или изопачаване на вредните последици = 0.61; Дехуманизация = 0.70; Преписване на вина = 0.55. Получените коефициенти по механизми, с оглед броя айтеми са приемливи, като изключение правят механизмите Разсейване на отговорността (α=0.50) и Изместване на отговорността (α = 0.43).

За целия въпросник получената вътрешна съгласуваност е α=0.90, което показва добра надеждност.

3) Въпросник за изследване на агресията

Като допълнение към другите два метода прилагаме и авторски въпросник, който включва 35 айтема, като отговорите се дават отново с помощта на 5-степенна Ликъртова скàла. Инструментът съдържа 7 подскали, а именно: *Инструментална агресия*; *Нормативни нагласи спрямо агресията*; *Неагресивни стратегии*; *Конкретни ситуации*; *Отношенията „учител-ученик“*; *Семейно влияние*; *Медийно влияние*.

Надеждност
Получените стойности вътрешна съгласуваност по подскали са следните:

Инструментална агресия = 0.71; Нормативни нагласи спрямо агресията = 0.71; Неагресивни стратегии = 0.72; Конкретни ситуации = 0.76; Отношенията „учител-ученик“ = 0.71; Семейно влияние = 0.51; Медийно влияние = 0.67.

За целия въпросник е α = 0.73, което показва добра надеждност.

Резултати от изследването и интерпретацията им

Резултати от изследването за въпросника на Бъс и Пери
Половите различия по всички субскали на въпросника на Бъс и Пери показват, че в настоящото изследване, подобно на резултатите от апробацията на въпросника за български условия, имаме подчертана разлика по физическа агресия в полза на момчетата (вж. табл. 2). От това следва, че момчетата са значително по-агресивни физически, което е в съответствие с предварителните ни очаквания от първа част на пета хипотеза, според които за момчетата се очакват по-високи стойности по физическа агресия тъй като това се приема като типично за тях (Lagerspetz, 1992). По останалите субскали (*Вербална агресия*, *Гняв* и *Враждебност*) не се наблюдават значими различия по пол,

което не потвърди втора част от същата пета хипотеза, според която се очакваше при момичетата да преобладава вербалната агресия, приемайки, че те обикновено са по-често вербално агресивни в сравнение с момчетата (Lagerspetz,1988; Bjorkqvist, 1992).

Относно различията по клас - наблюдава се плавно повишаване на агресивното поведение с годините, като 6-ти клас като цяло е най-малко агресивен, а съответно 10-ти клас показва агресивно поведение в най-силно изразена степен. При сравнението по класове виждаме, че учениците от 10-ти клас са показали най-високи показатели по всички четири субскали. В най-силна степен това е изразено при *Физическа агресия* (вж. табл. 3), но тази тенденция напълно се потвърждава и от показателите по останалите субскали. При *Вербална агресия* и *Гняв* също наблюдаваме възрастова динамика, като имаме плавно увеличаване на стойностите с възрастта. При *Враждебност* се наблюдава сходна тенденция, като имаме почти еднакви стойности при 8-ми и 10-ти клас и значително по-ниски при 6-ти.

Този резултат е свидетелство за увеличаване на физическата агресивност с увеличаване на възрастта/класа. Резулта-

Таблица 2

Средни стойности и т-тест на различия по Физическа агресия за момчета и момичета

Table 2

Means and t-test differences by Physical aggression for boys and girls

	пол	N	Средна стойност	Стандартно отклонение	Станд. грешка на средната стойност	t	p
Физическа агресия	момче	84	24.34	7.21	.78	3.22	0.002
	момиче	107	20.85	7.61	.73		

* Значимост при $p < 0.05$

Таблица 3

Post hoc сравнения на различията между класове по Физическа агресия (тест за множествени сравнения на Шеффе)

Table 3

Post hoc comparisons of differences by class for Physical aggression (Scheffé's multiple comparison test)

Зависима променлива	(I) клас	(J) клас	Разлика в средната стойност (I-J)	Стандартна грешка	Значимост
	6 клас	8 клас	-1.86	1.29	.355
		10 клас	-5.08*	1.30	.001
Физическа агресия	8 клас	6 клас	1.86	1.29	.355
		10 клас	-3.21	1.32	.055
	10 клас	6 клас	5.08*	1.30	.001
		8 клас	3.21	1.32	.055

* Значимост при $p < 0.05$

тите, получени от въпросника за агресивност на Бъс и Пери потвърждават нашето очакване от втора хипотеза за наличието на по-силно изразено агресивно поведение при учениците от по-горните класове. Хипотезата е базирана на някои предишни изследвания в българска среда, според които най-агресивни са децата, които са в началото на пубертета, но с възрастта и при момичетата, и при момчетата, агресивността се увеличава (Кръстев, 2011, Папазова & Антонова, 2012). Подобни са резултатите и от друго неотдавнашно изследване в български училища, където също се наблюдават по-изразени прояви на физическа агресия, сред учениците от по-горните класове (Zografova et al., 2019).

Резултати от изследването за скàлата за морална неангажираност

При преглед на общите статистики по механизми става ясно, че най-високите средни стойности при почти всички механизми са показали учениците от 10-ти клас. Изключение прави само механизма *Изгодно сравнение*. Трябва да се отбележи, че при сравнението по класове имаме значимост само по два механизма: *Морално оправдаване* и *Пренебрегване на вредните последици*.

С цел проверка на валидността и установяване на това доколко цялостният процес на освобождаване от морални задължения е свързан с агресивно поведение, бяха проверени корелациите на субскалите от въпросника на Бъс и Пери – *Физическа агресия*, *Вербална агресия*, *Гняв* и *Враждебност* както с общия бал за морална неангажираност, така и с всички механизми на скàлата за морална неангажираност. Полученият резултат показва, че процесът за освобождаване от морална ангажираност и резултатите от него, са видимо по-тясно свързани с физическото проявление на агресията, отколкото с вербалното такова (вж. табл. 4).

Резултатите от корелационния анализ с отделните механизми на скàлата за морална неангажираност (СМН) показаха, че субскалите на въпросника на Бъс и Пери корелират положително с механизмите на СМН и най-силната корелация е между *Морално оправдаване* и *Физическа агресия* (r = 0.66). Сравнително силно корелират помежду си *Физическа агресия* и *Приписване на вина* (r = 0.51).

Регресионният анализ за влиянието на всички механизми на СМН върху *Физическа агресия* показа, че стойността на коригирания коефициент на детерминация (adjusted R^2) е $R^2 = 0.467$ (p = 0.000). Това предполага, че в дадения регресионен модел чрез моралната неангажираност са обяснени 46,7% от вариацията на проявената физическа агресия, което по Коен (Cohen, 1988) е добър процент (вж. табл. 5).

Таблица 4

Връзки на морална неангажираност със субскалите на въпросника за агресията на Бъс и Пери (N = 191)

Table 4

Correlations between moral disengagement, and subscales of the Buss-Perry's aggression questionnaire (N = 191)

	Физическа агресия	**Вербална агресия**	**Гняв**	**Враждебност**
Морална неангажираност	.622**	.341**	.500**	.491**
Sig.	.000	.000	.000	.000

** Значимост при p < 0.01

Таблица 5
Регресионен анализ на влиянието на Морално оправдаване и Приписване на вина върху Физическа агресия

Table 5
Regression analysis of the effect of Moral justification and Attribution of blame on Physical aggression

Предиктори	**$R^2 = 0.467$**	**F(8,182) = 21.839**	**p = 0.000**
	Beta	t(182)	p
Морално оправдаване	.523	6.895	.000
Приписване на вина	.209	2.930	.004

* Зависима променлива: Физическа агресия

В рамките на критерия ($p < 0.05$) влизат само коефициентите на механизмите *Морално оправдаване* ($\beta = 0.523$; $p = 0.000$) и *Приписване на вина* ($\beta = 0.209$; $p = 0.004$). Тези два механизма имат и най-високите β стойности. От това следва, че влиянието на тези механизми върху формирането на вътрешни убеждения, подтикващи към физическа агресия е най-силно.

Регресионният анализ за влиянието на всички механизми на СМН върху *Вербална агресия*, *Гняв* и *Враждебност* показва, че *Моралнто оправдаване* е най-силен предиктор по отношение на измерваните форми на поведение със субскалите от въпросника на Бъс и Пери. Това налага изводът, че моралното оправдаване на собствените нехуманни постъпки, обосновавайки ги с различни социални, икономически и пр. фактори е най-силно влияещият механизъм, водещ до различните форми на агресия в настоящото изследване.

Чрез проведения корелационен и регресионен анализ на моралната неангажираност и зависимите променливи – субскалите от въпросника на Бъс и Пери, се потвърждава очакването ни от четвърта хипотеза за положителни връзки между високите стойности по морална неангажираност и агресивно поведение. Хипотезата е базирана на твърдението, че процесът на освобождаване от морална ангажираност е свързан с намаляване на просоциалността и вината у личността и стимулира когнитивни и афективни реакции, детерминиращи агресията (Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 1996, Зографова, 2005).

Сравнение на средните стойности за морална неангажираност по пол показва, че няма значима разлика. При сравнение по отделните механизми значимо различие между момчетата и момичетата са получени при механизмите *Морално оправдаване* (в полза на момчетата) и близко до значимостта е показателя при *Изместване на отговорността* (в полза на момичетата). По останалите механизми значими разлики по пол не се наблюдават.

При сравнението по класове от резултатите става ясно, че има значим ефект при механизмите *Морално оправдаване* (в най-висок показател за 10-ти клас спрямо 6-ти и 8-ми клас) и *Пренебрегване на вредните последици* (най-високият показател за този механизъм има 10-ти клас, а различието между 6-ти и 8-ми клас не е значимо).

Като цяло резултатите показват, че учениците от 10-ти клас проявяват с най-високи стойности почти всички механизми при процеса за освобождаване от морална ангажираност. Очевидно тенденцията за повишаване на моралната неангажираност с течение на възрастта е налице и за нея говори фактът, че при сравнението по класове, учениците от 10-ти клас имат най-висок показател по всички механизми, освен *Изгодно сравнение*.

Ако се приеме, че агресивното поведение намалява с възрастта, това също би било фактор за низходяща тенденция при

моралната неангажираност (Калчев, 2010). Изхождайки от това логично определение, можем да направим противоположният извод за настоящото изследване: след като се наблюдава увеличаване на агресивното поведение с възрастта, съответно можем да очакваме и възходяща тенденция при моралната неангажираност.

Резултати от изследването с въпросника за изследване на агресията

При преглед на средните стойности на въпросника, разпределени по класове става ясно, че 10-ти клас има най-високи средни стойности по всички подскали, с изключение на подскалата, измерваща възможните неагресивни стратегии за справяне в ситуациите. От това следва, че 10-ти клас има най-силно изразено агресивно поведение във всички измервани от въпросника аспекти на агресията.

С цел установяване на валидността на данните от изследването бяха проверени корелациите на подскалите от въпросника за изследване на агресията с тези от въпросника на Бъс и Пери: *Физическа агресия*, *Вербална агресия*, *Гняв* и *Враждебност*.

Резултатите показват, че най-силно със субскалите от въпросника на Бъс и Пери корелира подскалата *Конкретни ситуации*. Особено силно изразена е корелацията с *Физическа агресия* (r = .629) което е и най-силната получена връзка в корелациите между двата въпросника, доказваща, че тази форма на поведение е измерваната в изследването.

Положителните и значими корелационни коефициенти на *Семейно влияние* в дадения модел с физическа агресия, вербална агресия, гняв и враждебност потвърждават очакването ни от трета хипотеза за положителни връзки между *семейно влияние* върху формирането на агресия. Семейството е основополагащ фактор за формирането на личността и децата често са повлияни от агресивното поведение на техните родители (Capaldi, Pears, Patterson, & Owen, 2003; Connell & Goodman, 2002; Huesmann et al.,1984; Huesmann & Bushman, 2010). Корелациите на *медийно влияние* с физическа и вербална агресия в дадения модел потвърдиха също очакваните от първа хипотеза положителни връзки между медийното влияние и агресивното поведение. Очакването се базира на предположението, че честата консумация на медии, съдържащи агресия повишава риска от формирането на модели и нагласи за агресивно поведение (Bushman & Anderson, 2002).

Неагресивни стратегии очаквано осъществява негативни корелации с всички субскали на въпросника на Бъс и Пери, а най-силно получената такава е с *Физическа агресия* (r = -.413).

При анализа на различията по пол за подскалата *Нормативни нагласи спрямо агресията* наблюдаваме значима разлика в полза на момчетата. Това може да се приеме като свидетелство за изразени в по-силна степен общи агресивни подбуди при момчетата, в сравнение с момичетата. Сравнението по клас показа, че показателят при 10-ти клас е отчетливо по-висок в сравнение с тези от останалите класове. Най-нисък показател по тази подскала имат учениците от 6-ти клас, но няма значими разлики между 6-ти и 8-ми класове. Това показва плавно покачване в нормативните агресивни убеждения с възрастта.

Резултатите от сравнението по пол за *Неагресивни стратегии* показа значими различия в полза на момичета, което показва, че момичетата са по-склонни да търсят неагресивни стратегии за решаване на проблемите. Значими различия са налице и при *конкретните ситуации*, където учениците от по-високите класове са показали по-агресивен подход за справяне с дадената ситуация, докато при сравнението по пол за тази подскала няма значими различия между момчетата и момичетата.

Подскалата измерваща отношенията на учениците с учителите не показва значими разлики при 6-ти и 8-ми клас, но при 10-те класове са значимо по-негативни.

При семейното и медийното влияние не се наблюдават значими различия по фактор клас. Резултатите от сравнението на данните за *медийно влияние* по пол показ-

Таблица 6
Средни стойности и т-тест на различия по Медийно влияние за момчета и момичета

Table 6
Means and t-test differences by Media influence for boys and girls

	пол	N	Средна стойност	Стандартно отклонение	Станд. грешка на средната стойност	t	p
Медийно влияние	момче	84	20.35	5.00	.54	5.74	0.000
	момиче	107	16.54	4.16	.40		

* Значимост при $p < 0.05$

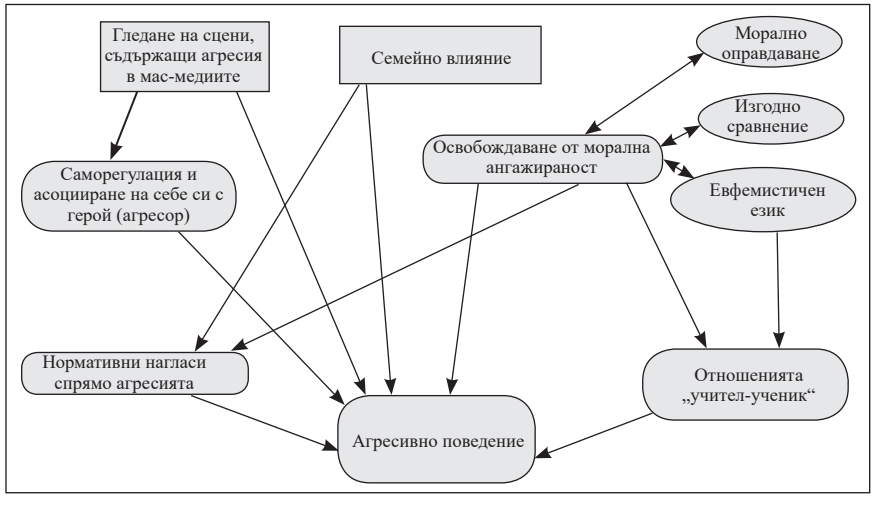
ва, че при момчетата медийното влияние за формиране на агресивно поведение е значително по-силно изразено, отколкото при момичетата. Тук наблюдаваме и най-силно изразената разлика в показателите между момчетата и момичетата за всички подскали във въпросника (вж. табл. 6).

Този резултат свидетелства за това, че момчетата са по-чести консуматори на медийни продукции, компютърни игри и сайтове в интернет, съдържащи агресия в съдържанието си, като те са и в по-голяма степен повлияни от тях.

Нов модел за обяснение на агресията

На базата на анализираните от изследването резултати, предлагаме нов теоретичен модел за обяснение на агресията (вж. фиг. 1). Той до голяма степен се потвърждава чрез връзките между компонентите си.

В хода на изследването се установи връзка между морална неангажираност и агресивно поведение, както и между моралната неангажираност и нормативните нагласи към агресията през основен, подпомагащ процеса за освобождаване



Фигура 1. Връзки между компонентите на новия модел за формиране на агресивно поведение въз основа на анализа на резултатите от изследването

Figure 1. Relations between the components of the new model of aggressive behavior, based on the analysis of the study results

от морални задължения механизъм *Морално оправдаване*. Очакванията за силни връзки с останалите два механизма (*Евфемистичен език* и *Изгодно сравнение*) се потвърдиха частично от получените резултати. Тези очаквания се базираха на утвърждението на Бандура, че комбинацията от тези три механизма е най-ефективната комбинация от психологически механизми водеща до освобождаване от морална ангажираност (Bandura, 2002). Установи се положителна връзка между семейното влияние и нормативните нагласи спрямо агресията, както и между семейното влияние и агресивно поведение, а и между процеса за освобождаване от морална ангажираност с отношенията „учител-ученик“. Също бяха установени индикации за наличие на физическо и вербално проявление на агресията в отношенията на учителите с учениците. Базирайки се на резултатите от изследването имаме положителни връзки между медийно влияние и агресивно поведение.

Семейното влияние представлява един от най-важните социализиращи личността фактори, а социалнопсихичната атмосфера и агресивните прояви на родителите влияят върху нагласите и поведението на децата и е особено значим фактор, който в комбинация с медийното влияние и освобождаването от морална ангажираност води до агресивни подбуди. и до проява на агресивно поведение. Друг компонент в модела е факторът *отношения „учител-ученик“*. Отношенията на учениците с учителите са особено значими във връзка с формирането на социалнопсихологическия климат в училищната среда. Според представянето и интерпретацията на резултатите моралната неангажираност е в силни положителни корелационни връзки с *конкретни ситуации* и с *отношенията „учител-ученик“*. От това следва, че резултатът от процесът на освобождаване от морална ангажираност намира своето конкретно проявление в отношенията на учениците с учителите, както и чрез описаните конкретни ситуации в училищна среда.

При изследването с въпросника на Бъс и Пери видяхме сходства с оригиналното англоезично изследване, както и с апробацията на въпросника за български условия, където физическа и вербална агресия са силно корелирани помежду си. В настоящото изследване, се установи отново силна връзка на гнева с видове агресивност и особено с физическа агресия. Също така се установи, че проявата на физическа агресия в изследваната извадка лица е по-характерно и по-често явление, отколкото проявяването на вербална агресия.

Доказа се силна релация между процеса за освобождаване от морална ангажираност и физическото проявление на агресията. В по-слаба степен той е свързан с вербалната агресия, която е най-разпространена в училищна среда в момента, според резултатите от неотдавнашно изследване в българска среда (вж. Zografova et al., 2019). Това би могло да се дължи на неголемия брой изследвани лица в настоящото изследване. Също така заслужава да се отбележи установения предикторен ефект на изследваните отношения на учениците с учителите по отношение на формиране и проява на физическа и вербална агресия.

От изследването беше установено, че моралната неангажираност играе важна предикторна роля при отношенията в различните ситуации в училищна среда, както и на отношенията на учениците с учителите. В резултат от освобождаването от морални задължения или дезангажирането от морални норми е твърде сродна по смисъл личностна особеност, чрез която се улеснява и агресивното нарушаване на правила, нанасянето на вреда в описаните конкретни ситуации в училищна среда, а и във всекидневните отношения. Налице е физическа и вербална агресия в отношенията между ученици и учители, което е потвърдено и в друго актуално изследване сред български ученици и учители (Zografova et al. 2019).

Потвърди се, че учениците в значителна степен са повлияни от агресията в медийното пространство и интернет при формирането на поведението си и начините

за справяне с различните ситуации. Това не е изненадващо, имайки предвид, че интернет и масмедиите са неотменна част от съвременния живот и подрастващите масово прекарват голяма част от времето си в интернет пространството. Поради това би трябвало вниманието на родители, учители и психолози да е насочено и към този значимо въздействащ всекидневен фактор. Момчетата са повлияни в по-голяма степен от интернет, медии и видеоигри във връзка с формирането на агресивно поведение, отколкото момичетата. Очевидно, те са почести консуматори на медийни продукции, компютърни игри и сайтове в интернет, съдържащи агресия в съдържанието си, и са повлияни от тях в по-голяма степен. Момчетата имат по-високи показатели и при *нормативните нагласи спрямо агресията*, макар и не изразени в толкова силна степен, както при медийното влияние. От това може да се направи изводът за по-ясно изразени агресивни подбуди при момчетата, в сравнение с момичетата. Момичетата пък очаквано имат по-висок показател в търсенето на неагресивни стратегии за решаване на проблемите.

На основата на реализираното изследване и резултатите от него се формират и някои важни въпроси, които биха били предизвикателство за бъдещи проучвания. Основни механизми на моралната неангажираност проработиха и в настоящото изследване, но все пак една част от тях не дадоха очакваният ефект върху поведението на учениците. Причина за по-слабите стойности при някои от тях, вероятно е припокриването им по смисъл със самото агресивно поведение и предизвиквайки така защитни и социално желани реакции. Все пак „туширането“ на ефектите им се проявява и в различните класове/възрасти, обуславя необходимостта за търсенето на по-ефективни методи за бъдещи изследвания, като създаването на нови специфични методики, които да са конкретно адаптирани за тип училища, възрастови групи и класове. Също развитието и прилагането на повече качествени методи, без да се изключват количествените, тъй като първите биха позволили дълбинно навлизане в дискутираната сфера, и особено в света на подрастващи, на юноши, на младежи.

Към препоръките за бъдещи изследвания може да се посочи провеждането на повече качествени и експериментални изследвания с по-голям брой изследвани ученици от различни градове и училища. Също така е необходимо данните от подобни диагностични изследвания да се вземат под внимание от учители, родители и ученици, от заинтересовани институции и организации, както и да се въвеждат и организират превантивни и интервентни програми и тренинги за ученици, а също и обучения за учители за овладяване на техники за справяне в конфликтни ситуации и за редуциране ролята на агресията като неконструктивна стратегия при проблеми в различни конкретни ситуации.

Литература

1. **Зографова, Й.** (1987). Проблеми на агресивността у човека. Изд. „Наука и изкуство“, София.
2. **Зографова, Й.** (2005). Информационно-процесуалните модели в изучаването на агресивността. Статия, сп. „Психологични изследвания“, кн. 2/2005, София.
3. **Зографова, Й.** (2006). Социалнопсихологични детерминанти на формирането на агресивността. В: Морал и социализация на децата и младежите в България. (съст. Маринова, Е.), изд. на БАН, София.
4. **Калчев, Пл.** (2005). Българска версия на Въпросника на А.Бъс и М.Пери за оценка на агресията. Психологични изследвания, кн. 2/2005, стр. 17–40.
5. **Калчев, Пл.** (2010). Скали за агресия в юношеска възраст. Част 2. Изд. „Изток-Запад“, София, с. 193–216.
6. **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 18–20.11.2011, 288–292.
7. **Папазова, Е., Антонова, Р.** (2012). Проблемно поведение и училищна и/или социална среда в юношеска възраст. Статия, сп. „Психологични изследвания“, кн. 2/2012, София.

8. **Anderson, C. A. & Bushman, B. J.** (2002). Human aggression. Annual Review of Psychology, 53, pp. 27-51.
9. **Bandura, A., Barbaranelli C., Caprara G. V., Pastorelli C.** (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 71, № 2, pp. 364-374.
10. **Bandura, A.** (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency // Journal of moral education. Vol. 31, № 2, pp. 101-119.
11. **Bjorkqvist, K., Lagerspetz, M. J. & Kaukiainen, A.** (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. Aggressive Behaviour, 18, 117-127.
12. **Bushman, B. J. & Huesmann, L. R.** (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), Handbook of social psychology (5th ed., Ch. 23, pp. 833-863). New York: John Wiley & Sons.
13. **Buss, A., M., Perry** (1992). The Aggession Questionnaire. Joumal of Personality and Social Psychology, Bulletin, 17, pp. 344-349.74.
14. **Capaldi, D. M., Pears, K. C., Patterson, G. R. & Owen, L. D.** (2003). Continuity of parenting practices across generations in an at–risk sample: A prospective comparison of direct and mediated associations. Journal of Abnormal Child Psychology, 31, 127-142.
15. **Cohen, J.** (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
16. **Connell, A. M. & Goodman, S. H.** (2002). The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 128(5), 746-773.
17. **D. O. Sears, L. A. Peplau, J. L. Freedman & S. E. Taylor.** (1988). Social Psychology. Textbook. Sixth Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
18. **Huesmann, L. R., Lagerspetz, K. & Eron, L. D.** (1984). Intervening variables in the television violence – aggression relation: Evidence from two countries. Developmental Psychology, 20 (5), 746-775.
19. **Lagerspetz K., Bjorkqvist, K., Peltonen, T.** (1988): Is indircct aggression typical of females? Gender differcnces in aggressiveness in 11 to 12- year-old children. Aggressive Behavior 14: 403-414.
20. **Moore, C.** (2015). Moral disengagement // Current Opinion in Psychology. Vol. 6. P. 199-204.
21. **Stipek, D., Bohart, A.** (2001). Constructive and destruktive behavior. American Psychological Association.
22. **Zografova, Y., Hristova, A., Bakalova, D., Atanasova, V., Totkova, Z., Racheva, R., Andreev, B.** (2019). Personality traits and family environment-antecedents of students' aggression. Psychological Research. /In press/

References

1. **Zografova, Y.** (1987). *Problemi na agresivnostta u choveka*. [Problems in human aggression]. Pub.: "Science and art", Sofia.
2. **Zografova, Y.** (2005). Informatsionno-protsesualnite modeli v izuchavaneto na agresivnostta [Information-processing models in understanding aggression. Article, Journal "*Psychological research*", book 2/2005, Sofia.
3. **Zografova, Y.** (2006). Sotsialnopsikhologichni determinanti na formira¬neto na agresivnostta. V: Moral i sotsializatsiya na detsata i mladezhite v Bŭlgariya [Social psychological determinants of the formation of aggressiveness. P: Moral and socialization of children and young people in Bulgaria]. (compl. Marinova, E.) Pub.: BAS, Sofia.
4. **Kalchev, P.** (2005). Bŭlgarska versiya na Vŭprosnika na A.Bŭs i M.Peri za otsenka na agresiyata. [Bulgarian version of the Buss-Perry Aggression Questionnaire]. Article, Journal "Psychological research", book 2/2005, Sofia., pp. 17-40.
5. **Kalchev, P.** (2010). Skali za agresiya v yunosheska vŭzrast. [Scale for aggression in adolescence]. Part 2. Pub.: „East-West", Sofia.
6. **Krastev, A.** (2011). Psikhologicheski modeli na agresivno povedenie pri uchenitsi ot sredna uchilishtna vŭzrast. [Psychological models of aggressive behavior in high school students]. *Bulgarian journal of psychology*, Collection of scientific papers, VI national congress of psychology, Sofia 18-20.11.2011, 288-292.
7. **Papazova, E., Antonova, R.** (2012). Problemno povedenie i uchilishtna i/ili sotsialna sreda v yunosheska vŭzrast. [Problem behavior and school and/or social environment at adolescence]. Article, Journal "Psychological research", book 2/2012, Sofia.
8. **Bandura, A., Barbaranelli C., Caprara G. V., Pastorelli C.** (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 71, № 2, pp. 364-374.

9. **Anderson, C. A. & Bushman, B. J.** (2002). Human aggression. Annual Review of Psychology, 53, pp. 27-51.
10. **Bandura, A.** (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency // Journal of moral education. Vol. 31, № 2, pp. 101-119.
11. **Bjorkqvist, K., Lagerspetz, M. J. & Kaukiainen, A.** (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. Aggressive Behaviour, 18, 117-127.
12. **Bushman, B.J., & Huesmann, L. R.** (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), Handbook of social psychology (5th ed., Ch. 23, pp. 833-863). New York: John Wiley & Sons.
13. **Buss, A., M., Perry** (1992). The Aggession Questionnaire. Joumal of Personality and Social Psychology, Bulletin, 17, pp. 344-349.74.
14. **Capaldi, D. M., Pears, K. C., Patterson, G. R. & Owen, L. D.** (2003). Continuity of parenting practices across generations in an at–risk sample: A prospective comparison of direct and mediated associations. Journal of Abnormal Child Psychology, 31, 127-142.
15. **Cohen, J.** (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
16. **Connell, A.M. & Goodman, S. H.** (2002). The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 128(5), 746-773.
17. **D. O. Sears, L. A. Peplau, J. L. Freedman & S. E. Taylor.** (1988). Social Psychology. Textbook. Sixth Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
18. **Huesmann, L. R., Lagerspetz, K. & Eron, L. D.** (1984). Intervening variables in the television violence – aggression relation: Evidence from two countries. Developmental Psychology, 20 (5), 746-775.
19. **Lagerspetz K., Bjorkqvist, K., Peltonen, T.** (1988): Is indircct aggression typical of females? Gender differcnces in aggressiveness in 11 to 12- year-old children. Aggressive Behavior 14: 403-414.
20. **Moore, C.** (2015). Moral disengagement // Current Opinion in Psychology. Vol. 6. P. 199-204.
21. **Stipek, D., Bohart, A.** (2001). Constructive and destruktive behavior. American Psychological Association.
22. **Zografova, Y., Hristova, A., Bakalova, D., Atanasova, V., Totkova, Z., Racheva, R., Andreev, B.** (2019). Personality traits and family environment-antecedents of students' aggression. Psychological Research. /In press/

Todor Bonev, PhD
Institute for Population and Human Studies
(Bulgarian Academy of Sciences), Psychology Department
BULGARIA, Sofia 1113, Acad. Georgi Bonchev St., Bl. 6

t.b.bonev@abv.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 255-270
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Специфичното езиково нарушение в контекста на билингвизма и мултилингвизма – перспективи пред логопедичната практика

Елена БОЯДЖИЕВА-ДЕЛЕВА

Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
Факултет по Начална и предучилищна педагогика,
Катедра „Специална педагогика и логопедия“
БЪЛГАРИЯ, София, 1574, бул. „Шипченски проход“ 69А

e.deleva@fppse.uni-sofia.bg

Резюме. *Специфичното езиково нарушение е комуникативна патология, която засяга всички области на функциониране на индивида и дава отражението си през целия живот. Същността му предполага то често да остава скрито и недиагностицирано навреме, което увеличава бариерите пред детето и семейството му. Децата-билингви и мултилингви е възможно да демонстрират по-късно начало на езиково развитие и вербално поведение. Те са двойно по-изложени на риск от забавяне на диагностиката на вероятно специфично езиково нарушение, което ще се изяви във всички овладявани езици. Докладът цели да очертае предизвикателствата пред логопедичната практика с деца от билингвална и мултилингвална среда. Представя се описание на случаи, чрез които се подчертават проблемите пред диагностиката при билингвизъм и важността им за вземането на решения при работа с рискови групи.*

Ключови думи: специфично езиково нарушение; билингвизъм; мултилингвизъм; диагностика.

Статията да се цитира по следния начин:

Бояджиева-Делева, Е. (2019). Специфичното езиково нарушение в контекста на билингвизма и мултилингвизма – перспективи пред логопедичната практика. *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019, 255-270. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© Е. Бояджиева-Делева, 2019

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през март 2019
Публикувана онлайн през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

Challenges of the school environment
Approaches to Mental Health and Conduct Disorders in Childhood

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 255-270
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Developmental Language Disorder in terms of bilingualism and multilingualism – a speech and language pathology practice perspective

Elena BOYADZHIEVA-DELEVA

Sofia University "St. Kliment Ohridski",
Faculty of Preschool and Primary school Education,
Department of Special education and Logopedics
BULGARIA, Sofia, 1574, 69A Shiptchenski Prohod Blvd.

e.deleva@fppse.uni-sofia.bg

Abstract. *Developmental language disorder is a communication pathology that affects all areas of the individual's functioning life-long. Its nature implies that it often remains hidden and undiagnosed in time, which increases barriers to the child and his family. In some cases it is possible that bilingual and multilingual children demonstrate late beginning of language development and verbal behavior. They are twice more at risk of delaying the diagnosis of a possible developmental language disorder, which will occur in all of the mastered languages. The report aims to outline the challenges of speech and language practice with children from bilingual and multilingual environment. Two case studies highlight the diagnostic issues in bilingualism and their importance to decision making in working with risk groups.*

Keywords: developmental language disorder; bilingualism; multilingualism; diagnostics.

The article can be cited as follows:

Boyadzhieva-Deleva, E. (2019). Spetsifichnoto ezikovo narushenie v konteksta na bilingvizma i multilingvizma – perspektivi pred logopedichnata praktika. [Developmental Language Disorder in terms of bilingualism and multilingualism – a speech and language pathology practice perspective]. *Psychological Research,* Volume 22, Number 1, 255-270. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online). (in Bulgarian)

© E. Boyadzhieva-Deleva, 2019

Submitted – January 2019
Revised – March 2019
Published –June 2019

The author has read and approved the final manuscript.

Типично езиково развитие, билингвизъм и мултилингвизъм

Детското езиково развитие е тясно свързано с психомоторното и разчита на различни когнитивни, биологични, емоционални и социални предпоставки, задвижващи невропсихичното развитие в цялост. Езиковото развитие е процес на естествено овладяване на езиковите единици и правилата за тяхното комбиниране, при който се формират почти паралелно двете димeнсии на устния език – рецептивната, импресивна (възприемане и разбиране) и експресивната (употреба, продуциране), реализирани чрез две основни операции – кодиране и декодиране. Езикът е единство между езиковата компетентност (знанието на езиковите единици и правилата за комбинирането им) и езиковата реализация (реалната употреба на езика в различни комуникативни ситуации), (Кръпова 2000; Ценова 2009). Езиковата компетентност и езиковата реализация се осигуряват чрез едновременното развитие на перцептивните и експресивните аспекти на езиковото поведение чрез получаването от детето на два основни типа информация: входни езикови данни и паралелна информация (Стоянова, 2006: 17). Входните езикови данни са последователностите от речеви звукове, оформящи едно или поредица от изказвания на даден език, които детето чува в непосредственото си обкръжение (родители, братя и сестри и др). Паралелната информация придружава изказванията и има ситуативен, извънезиков характер. Това е всичко, което детето възприема мултисензорно (зрително, слухово, тактилно, вкусово, кинестетично, емоционално) в момента на възприемане на изказването (входните дани). Перцепцията и продукцията обезпечават езиковата реализация само при предварително формирана езикова компетенентост, която се състои от пасивния и активни речник (семантиката), граматиката (морфология и синтаксис) и знанието за прагматичните аспекти, в които функционират езиковите единици. При овладяването на два езика (едновременно или последователно в ранното детство) комуникативното развитие се повлиява и от културните различия, характерни за носителите на втория език, тъй като езикът е неделима част от културата (Haynes, Shulman 1998).

Билингвизмът се определя като състояние на владеене (знание и използване) на два езика, единият от които е роден, а другият втори или чужд (Стоянова 2014: 47). Най-простото дефиниране на билингвизма е владеене от един индивид на два езика. Доколкото обаче носителството на езика е свързано освен с когнитивни и с редица социални и културни предпоставки, някои автори са склонни да включват в съдържанието на понятието билингвизъм и мултилингвизма (Baker 2011; Bhatia, Ritchie 2013). Значението на понятието билингвизъм има различен обхват. Най-тясната интерпертация се отнася до деца/лица, овладели паралелно два езика по естествен път още в най-ранното си детство, у които и двата езика имат еднаква степен на развитие и употреба. В най-широкия си смисъл понятието за билингвизъм се използва за лица, които знаят по няколко думи и изрази от език (или езици), различен от родния си, и ги употребяват подходящо в различни ситуации.

В литературата се откриват много определения на билингвизма, отразяващи разбиранията за ситуирането на това състояние в континуума от най-тесен до най-широк смисъл. Така например, изследователите на механизмите на овладяване и научаване на втори език гледат на билингвизма както като на процес, така и като на краен резултат от овладяването, при който двата езика могат да са на различно равнище на компетентост. Билингв е човек, владеещ поне два различни кода за комуникация в различни социални среди и ситуации, като е способен да превключва между тях според обстоятелствата (Bialystok, Craik, Luk 2012).

Според възрастовия критерий за овладяване на втория език (през ранното детство или във времето след това) се различават ранен и късен билингвизъм. Степента на владеене на втория език и доближаването на компетентноста в него до тази на родния език определя различаването на мак-

симален и минимален билингвизъм. Еквивалентното или неравномерното знание и употреба на двата езика определят формите на балансиран и доминантен билингвизъм (Bhatia, Ritchie 2013). Билингвалният индивид може да е еднакво компетентен и с двата езика, но да употребява единият по-флуентно от другия. Езиковата компетентност включва не само лингвиситчната компетентност (речник и граматика), но и компетентността на различни културни ситуации с различни хора (Baker 2011: 16). В класификациите на формите на билингвизма могат да се открият още дихотомии: коодиниран срещу комбиниран, допълващ срещу отнемащ, рецептивен срещу продуктивен и др. (Стоянова 2014).

При описание и дефиниране на феномена билингвизъм трябва да се имат предвид различни психологически, лингвистични, социални и образователни фактори. Например, ранното билингвално развитие в домашни условия не се случва в изолация. То винаги се осъществява в контекста на определени общностни, обществени и културни ситуации и изисквания, които се свързват с различни очаквания и понякога дори натиск (Baker 2011).

Овладяването на два езика в ранното детство се разделя на две големи категории: симултанно и сукцесивно (Haynes, Shulman 1998: 363). *Симултанният механизъм* определя едновременно и с еднаква интензивност овладяване на двата езика в ранното развитие (преди третата година). За децата, които овладяват два езика симултанно се прилага понятието билингвално овладяване на първи език (Стоянова, 2014: 49). Макар да се признава, че терминът не е особено подходящо формулиран се подчертава, че той се използва за назоваване на билингвизма, при който двата езика се овладяват едновременно от детето. При активно подкрепление от страна на възрастните до 4-та година двата езика се развиват с еднаква скорост и достигат компетентност, съпоставима с тази на овладяване на един език от монолингвално дете. Според Owens (2015: 420) степента на различие между езиците не оказва влияние на скоростта на овладяване. Основен фактор за темповете на развитието е постоянната употреба и на двата езика в тяхната естествена среда. Механизмите на овладяване и при двете езикови системи следват пътя от граматически простото към по-сложното, като повечето интерференции на единия с другия език се дължат на различия в синтактичната организация, а не на семантични влияния. Редица изследвани доказват, че има незначителни разлики в механизмите, по които билингвите и монолингвите усвояват езика – разлики, по-малки от тези, които се наблюдават между индивидуалните стратегии вътре в групата на монолингвите (Bedore, Peña 2008; Paradis 2010; Marinis, Armon-Lotem, Pontikas 2017). Обикновено като резултат от социални обстоятелства и принуди след 4-годишна възраст единият език започва да се употребява преимуществено, като билингвизмът става несиметричен.

При *сукцесивния път* единият език се овладява до 3-годишна възраст, а вторият след това, обикновено в организираната среда на детска градина или училище или чрез активен социален опит. Този механизъм е познат и като ранно овладяване на втори език. По данни от изследвания (Haynes, Shulman 1998: 365), при сукцесивното овладяване има паралел между механизмите на първия и втория език, като отново се следва посоката от по-простото към по-сложното в граматиката и при употребата на втория език се наблюдават сходни по тип грешки с тези при предшестващото овладяване на първия.

За механизма на овладяването на първия и на втория език[1] в ранното детство е

[1] Тук се приема широкият смисъл на понятието „овладяване на втори език“, дефинирано от Стоянова (2014: 22). Под втори език се приема всеки език, овладяван успоредно (симултанно) или след родния (сукцесивно). Така според броя на езиците носителите на втори език могат да бъдат както билингви, така и мултилингви.

характерен естественият ход на процеса, неформалното и без усилия възприемане на входните езикови данни и паралелната информация. При езиковото овладяване процесът протича без външен контрол и в условията на спонтанна комуникация с носителите на езика. Естественото билингвално овладяване на първи език се случва в хода на ежедневието и рутинните дейности, чрез типични за детето дейности (като хранене, къпане, тоалет) и естествени игрови взаимодействия. За разлика, механизмът на научаването на втория език носи характеристиките на формално организираното обучение във времето след относителното укрепване на родния език. Формалното овладяване на втори език включва специално организирани условия на класна стая и посредничество на учител и дидактични пособия, и за разлика от естественото овладяване носи характеристиките на съзнателно придобиване и учене. Методическите препоръки за ранното чуждоезиково обучение предполагат организация на формалното обучение във втори език в ситуации, максимално близки до естествените и повтарящи до голяма степен обстоятелствата, при които се овладява родният език (Стоянова, 2014).

Експертизата и на двата езика, независимо от механизма на овладяване (симултанен или сукцесивен) зависи от степента на употреба в различни по естество ситуации и контексти. Явлението "code switching" (превключване на кода) се наблюдава, когато семантичните елементи от единия език се включват в другия и в случаите, когато синтактичните системи на двата кода са подобни (Haynes, Shulman 1998). Обикновено то се проявява с оглед на прагматично-функционални изисквания (стил, събеседници и равнище на формалност).

Понятието мултилингвизъм, подобно на билингвизъм, се отнася до владеенето (знанието и употребата) на повече от два езика, единият от които е роден. Към мултилингвизма могат да се приложат същите класификационни критерии, които разделят формите на билингвизма на дихотомни двойки. Мултилингвизмът е много по-сложен феномен от билингвизма, поради взаимодействието между езиците и влиянието на първия език върху втория върху всеки следващ (Стоянова, 2014: 51; Bhatia, Ritchie 2013). Освен чисто лингвистичните взаимодействия между езиците роля играе и времето, през което детето е изложено на езика, както и редица когнитивни и социално-емоционални фактори.

Към билингвизма в началото на 20 век се отправят и критики. Според някои от тях, билингвизмът обърква ума на детето и претоварва когнитивната му дейност, като оставя и двата езика недостатъчно пълноценни като компетентност и реализация. В по-ранни изследвания и разработки се твърди (вече доказано, погрешно), че симултанното усвояване на два езика ще обърка детето и ще забави езиковото му развитие. В противоречие с това вече се знае, че бебетата имат биологичната готовност да придобиват, съхраняват и диференцират два и повече езика още от самото раждане. Детският билингвизъм е нормален и естествен, и доказано полезен и благоприятен за когнитивното, културното и комуникативното развитие, за бъдещите училищни постижения и намирането на работа в зрелостта (Baker 2011: 94; Bialytok, Craik, Luk 2012). През 60-те години на 20 в. тези подкрепящи възгледи са категорично доказани, коренно променяйки нагласите спрямо билингвизма. Доказва се, че той не само не е пречка, но създава условия за когнитивно предимство на децата билингви. Те се оказват способни да овладяват и осмислят езиковите операции по-рано, като същевременно имат и редица преимущества (Стоянова 2014: 51):

- по-добри възможности за вграждане в нова езикова, социално-икономическа и културна среда;
- по-голяма чувствителност към комуникативните потребности на околните;
- по-добро разбиране и приемане на културните различия между хората;

- по-високо развита способност за креативно мислене и за селективно насочване на вниманието;
- по-добре развито метаезиково осъзнаване, което подпомага овладяването на писмената реч.

Специфично езиково нарушение и билингвизъм

Терминът езиково нарушение се предлага за деца, които демонстрират езикови проблеми по време на средното детство и след това, със значително влияние над ежедневните социални интеракции и напредъка в училище (Bishop, Snowling, Thompson et al. 2017: 1068). Специфичното езиково нарушение (СЕН) засяга езиковото развитие и се открива в случаите, когато езиковите способности (както импресивни, така и експресивни) са в количествено и качествено отношение значително под очакванията за възрастта и се проявяват с нетипични за езиковата система грешки (Kambanaros, Michaelides, Grohmann 2016; Law, Charlton, Dockrell 2017). Както закъснението, така и грешките в продукцията и разбирането се изявяват при липса на моторни, сензорни или когнитивни дефицити, поведенчески нарушения и влияния на средата (Ценова 2009; O'Handley, Radley, Lum 2016). Специфичните езикови нарушения трябва да се разграничават от вторичните езикови нарушения на развитието, които се дължат на водещия дефицит при децата с умствена изостаналост, сензорни нарушения, генерализирани разстройства и двигателни нарушения. Някои деца могат да имат потребност от подпомагане на езиковите способности поради това, че езикът, който овладяват у дома, е различен от този на общността или поради недостатъчното излагане на езика на училището и общността. Техните затруднения не се разглеждат като нарушение, освен ако не се докаже, че детето има несъответни за възрастта езикови способности и на двата езика (Bishop, Snowling, Thompson et al. 2017).

Езиковите нарушения могат да засегнат други различни способности и персистират в развитието. Прогнозата „специфично езиково нарушение" при деца с бедни езикови способности под между 3 и 4-годишна възраст е особено трудна и зависи от редица променливи и е още по-затруднена в условията на билинвизъм. Поради индивидуалните вариации в езиковото си развитие много деца на възраст 18–24 месеца имат ограничен речник, но все пак успяват да се изравнят с връстниците си в следващите 12 до 24 месеца (Стоянова 2006; Bishop, Snowling, Thompson et al. 2017). Трудно и почти невъзможно е да се предвиди кое дете с ограничен речник ще прояви дългосрочни проблеми и кое ще се окаже късен говорител. Децата, които не успяват да влязат във фазата на двусловното изказване до 24-месечна възраст имат по-лоша прогноза от тези, които не продуцират първите си думи до 15-ия месец (Rudolph, Leonard 2016). Неблагоприятна прогноза имат децата със затруднения в разбирането и онези, които не подпомагат комуникацията си с жестове или имат ограничени движения на тялото (Law, Charlton, Dockrell, 2017). Рисков фактор има и при 2-4-годишните деца с ниска социална отзивчивост и бедно споделено внимание, както и при данни за фамилна обремененост. Допълнително затруднение пред прогнозата за развитие на езиково нарушение при диагностика е и фактът, че при някои от децата в училищна възраст, които вече са диагностицирани със СЕН, не се откриват данни за закъсняло проговаряне (Snowling, Duff, Nash, Hulme 2016).

Взаимодействието между СЕН и билингвизма е противоречиво. Според резултати от изследвания (O'Toole, Hickey 2012; Paradis 2010) децата, които овладяват втори език често демонстрират езикови патерни, подобни на тези при монолингвални деца със СЕН; от друга страна билингвалните деца със СЕН продуцират грешки, които могат да се срещнат и при типично развиващите се билингви.

Резултати от различни изследвания показват, че билингвизмът влияе на формирането на церебралната организация и латерализацията на езиковата функция, но към

момента няма еднозначен отговор дали той категорично детерминира доминирането на лявата или на дясната хемисфера, или води до билатерална организация (Асенова, Павлова 2015: 145). Дискусионни остават и хипотезите, според които при формално усвояване на втори език по-активна е лявата хемисфера, докато при неформално овладяване водеща е дясната хемисфера. В свое изследване Асенова и Павлова (2015: 148) подкрепят допускането, че ранната възраст на въвеждане на втори, трети и следващ език (при деца с типично езиково развитие) е фактор, който провокира „формирането на атипичен патерн на дяснохемисферна езикова доминантност". Последната хипотеза поражда въпроси относно ораганизацията на мозъчната езикова латерализация при деца с езиково нарушение на развитието, при които традиционно се смята, че основните патогенетични механизми са разположени в лявата хемисфера, приемана за отговорна за езиковата функция (Ценова 2009). Интересен е и въпросът дали естественото ранно овладяване на втори език и условията на билингвално овладяване на първи език няма да се окажат своеобразно преимущество и компенсиращ ефект при деца с ранни поражения на лявата хемисфера, смятани за етиопатогенетичен механизъм на специфичното езиково нарушение (Bialystok, Craik, Luk 2012). Увеличаването на капацитета на хемисферите за самостоятелна езикова преработка при типично развиващи се деца, получаващи ранно формално чуждоезиково обучение се приема от Асенова и Павлова за израз на стратегия за пестене на енергиен и ментален ресурс (2015: 148). Възможно ли е да се предположи, че при някои деца със СЕН и в определени условия билингвалното овладяване на първия език ще има по-скоро улесняващ, отколкото затормозващ ефект? В литературата се откриват данни от изследвания в подкрепа на хипотезата, че билингвалните условия създават предпоставки за по-доброто компенсиране на дефицитите в езика и екзекутивните функции при билингви със СЕН (Roeper 2012), но въпросът остава твърде дискусионен и допълнително усложнен от фактите, свързани с възрастта и процедурите за диагностика на специфичното езиково нарушение.

Доклад на Marinis, Armon-Lotem, Pontikas (2017) обобщава, че билингвизмът няма строго определен ефект за децата със СЕН, които показват резултати на езикови и когнитивни тестове, съпоставими с тези на монолингвалните им връстници и дори в онези изследвания, в които те показват ниски резултати, разликата между билингвите с типично развитие и билингвите със СЕН е подобна на тази при монолонгвалните им контроли. Паралелите между типично развиващите се билингви и монолингвалните деца със СЕН поставят въпроси относно валидността на невроразвитийните модели на СЕН, докато сравненията между монолингви и билингви със СЕН повдигат въпроса за валидността на теориите за ограничения капацитет на преработка, без да се дава отговор на въпроса за наличието или липсата на положителен ефект на билингвизма (за подробности в Paradis 2010).

Логопедична практика с деца с езиково нарушение в би- и мултилингвална среда: описание на случаи

Децата би- и мултилингви, при които се предполага наличие на специфично езиково нарушение са особено предизвикателство пред логопедичната практика. Представените случаи са показателни за двете най-вероятни грешки: подценяване на вероятността от развитие на устойчиво нарушение и хипердиагностика. Целта на изследването е да опише затрудненията, които срещат практикуващите логопеди в работата с такива деца в две основни области: диагностика и терапия.

От една страна, диагностичният процес може значително да се забави във времето поради все още разпространеното погрешно мнение, че двата езика взаимно си „пречат" и е нормално детето да започне

да говори значително по-късно. Това създава условия за неправомерно удължаване на периода на изчакване и толеранс, който обикновено се дава на деца, за които се предполага, че са късни говорители. Междувременно детето започва да изявява продукция на онзи език от репертоара си, който е структурно по-лесен или доминантен и така създава у околните временното успокоение, че все пак се развива в езиково отношение. След натрупването на определен речников запас и на двата езика и създаването на възможности за диагностика често се оказва, че са налице грешки в продукцията и на двата/трите езика, които не винаги следват една и съща типология. Сериозна пречка пред диагностичния процес при езикови нарушения на развитието при деца, овладяващи само един език, е липсата на стандартизирани диагностични инструменти. Тази пречка се увеличава, когато трябва да се диагностицира езиковата способност на два или повече езика. Затруднение пред логопедичната диагностика може да бъде и недостатъчната компетентност на логопеда във втория/третия език на детето, което може да създаде ситуации, в които характерните за доминантния език грешки при овладяването се трансферират в овладяването на втория език (механизъм, характерен за децата с типично езиково развитие) и неправилно се определят като симптоми на езиково нарушение. Ранната възраст (преди навършване на 4 г. или скоро след това), в която понякога се извършва логопедична езикова диагностика, също може да създаде условия за погрешна интерпретация в случаите, когато не се отчита комбинацията от индивидуални вариации в езиковото развитие, социо-културния контекст, семейната среда и времето, през което детето е изложено на езика, на който логопедът диагностицира. В не много далечното минало допускането на такива грешки при логопедична диагностика етикетираше децата билингви като деца със специфични езикови нарушения или специални образователни потребности. Специфичното езиково нарушение при билингвалните деца и днес често или се пропуска, или се свръхдиагностицира (Bedore, Peña 2008).

За да се диагностицира специфично езиково нарушение при дете билингв, е необходимо то: 1) да демонстрира значително по-голямо от очакваното за възрастта изоставане в проявата на експресивна реч (първи думи, първи двусловни комбинации и т.н.) и на двата езика; 2) да демонстрира по-голяма от типичната за възрастта дисоциация между импресивни и експресивни умения и на двата езика; 3) да допуска нехарактерни за лингвистичната система и на двата езика грешки, различни от тези при превключване на кода.

От друга страна, терапията на деца би- и мултилингви с диагностицирано специфично езиково нарушение е още по-голямо предизвикателство. Логопедичната терапия през призмата на съвременното схващане за грижата за децата с комуникативни нарушения цели във възможно най-голям процент от случаите да е основана на доказателства и съответно максимално ефикасна и ефективна. В областта на езиковата терапия при деца билингви и мултилингви няма почти никакви проучвания и доказателства за ефективност. Една от причините за това е сложността и уникалността на всеки случай, произлизаща от уникалната комбинация от овладявани езици и житейски обстоятелства.

Терапия и на двата или на всички езици, които детето владее, е почти невъзможна, а и не е необходима и винаги оправдана. Предоставя се терапия на официалния език на страната, в която детето живее и се обучава и който, с оглед на социалните предпоставки, се оказва доминантен за него. Според Kambanaros, Michaelides & Grohmann (2016: 1) трябва да се разработят такива стратегии и протоколи, които да обезпечават трансфера на терапевтичния ефект от третирания в нетретирания език или езици. Резултатите от изследванията показват, че това е възможно и следователно не е необходимо логопедичната терапия на специфичното езиково нарушение да засяга всички езици, които детето владее. Преди да се вземат решения за терапия и

да се планира дългосрочна стратегия е необходимо да се диагностицира езиковата система с надеждни методи, въз основа на определянето на доминантен език.

Методи

При оценката на езиковото развитие на децата в представените случаи са използвани следните методи:

1. Анализ на данните от анамнезата с оценка на рисковите и възможните етиологични фактори за езиково нарушение (пренатален период, раждане, ранни заболявания на детето, поява на маркерите на психомоторно развитие, време на поява на лепет, първи думи и двусловно изказване, време на поява и наличие на невербална комуникация, брой овладявани езици и време на излагане на всеки език, наследствена обремененост и др.).

2. Наблюдение на поведението на детето в естествена среда при игра и общуване с познат и с непознат възрастен и анализ на комуникативните умения (разбиране и експресия в диалогична реч, вербално и невербално). Разбирането и продукцията се описват качествено и колчествено по критерии: включване в диалога и играта, разбиране и следване на инструкции, разбиране и отговор на въпрос (вербално и невербално), спазване на правила, подражание и имитация, смяна на ролята говорител-слушател, търсене на възрастния като партньор, използване на невербална комуникация, брой употребени думи, съотношение на употребяваните думи на български и останалите езици, овладявани от детето, дължина и структура на фразата и изречението, спазване на граматичните норми на съответния език.

3. Изследване на разбирането и продукцията чрез формални процедури за оценка, широко застъпени в логопедичната практика: а) номинативна функция и разбиране на глаголи, прилагателни, съществителни от различни семантични полета и предлози чрез посочване и назоваване на цветни реалистични изображения; б) оценка на логико-граматическата структура на продукцията и речниковия запас чрез анализ на наратива (съставяне на разказ по серия от шест цветни картинки на равнища самостоятелно разказване и разказване с помощта на опорни въпроси).

При крайната оценка се сравняват езиковите способности в дименсии разбиране и продукция на равнища фонология, морфология, синтаксис, семантика и прагматика от диалогичната и монологичната реч.

Случай 1. Подценяване на риска от СЕН – Влади[2]

Родителите на Влади (на 5;2 = год./мес.) търсят консултация с логопед със заявката, че детето „не говори достатъчно, защото учи два езика едновременно“.

От анамнезата. Нормално протекли бременност и раждане. Няма данни за заболявания и нарушения в двигателното и сензорното развитие. Детето е единствено в семейство на българи. Родено е в България, но 3 месеца след това семейството заминава за Холандия, където родителите се установяват и работят. С пристигането в Холандия родителите започват да говорят на Влади на английски, за да „го улеснят“ в бъдещата адаптация към средата на детската градина, която планират да е английска. Помежду си и с детето (от 3-месечната му възраст до сега) родителите разговарят на български и на английски (според тях „по равно“); майката работи от вкъщи на английски. Детето прекарва деня изключително с майка си. Към края на първата година тя започва да води Влади на детската площадка, където разговаря с другите родители на английски, обръща се към Влади на български, а детето се заиграва с холандски говорещи по-голе-

[2] Имената на децата са сменени с оглед запазване на анонимността им. За представянето на случаите е взето съгласие от родителите.

ми деца. При навършване на 2 години все още не изговаря думи на нито един език. На тази възраст Влади започва да посещава английска детска градина за холандски деца. Престоят е ежедневен до обяд, като два пъти седмично има занимания на холандски. Децата в градината са холандчета и не знаят английски, учителите също са холандци и при нужда се обръщат към децата на холандски. Извън градината Влади общува с по-големи холандски деца, които не говорят английски. У дома телевизорът е постоянно включен („дори като фон“), следят се новини по телевизията, основно на английски (свързано със служебните задължения на майката), или се пускат детски филмчета, но майката продължава да редува български и английски в общуването си с Влади. Същевременно два пъти годишно (от 2-годишна възраст до момента на изследването) детето прекарва по един месец в България, поверено на грижите на баба си, която му говори само на български. Първите думи се появяват около 2;11 До навършване на 4 г. активният речников запас на Влади наброява около 10–20 думи на български и малко повече на английски (по спомени на майката) и се състои основно от съществителни имена (*да/yes, не/no*, *мàма/mommy*, *дàда (mamu)/daddy*, *бàби (баба)/granny*, *уодà (вода)/water*, *коùчка (количка)/car*, *мòна (топка)/ball*, *àдене* (ядене), *picture* (картинка в книжка); *Teddy bear* (Мечо), *dog* (куче), *cake* (кейк), някои глаголи (*асýва*, да рисувам; *on* (turn on), включи, включено, включвам, *jump* (подскачам), *sit* (сядам, седни) и прилагателни (*funny, мòко (мокро)/wet*) и едно наречие (*енàга*, веднага/*now*). Налице са и прилагателните за цвят, но не всички са устойчиво свързани с цвета. Всички думи са с разширено значение, съответно на етапа на еднословно изказване (напр., за *àдене*: ядене; когато се храни или вижда друг да се храни; когато е гладен; когато е в кухнята; когато някой готви; когато пазаруват „ядене“ от магазина; за *уодà* и *water*: вода; локва, фонтан, баня, при шум на течаща вода и дъжд; за *мòко (мокро)/wet:* когато се полее или намокри, когато се къпе и когато му се ходи до тоалетната). Някои думи са представени и на двата езика с аналогична употреба, други са само на единия език. Не се комбинират двусловни изказвания до навършване на 4;7-8. До тогава детето активно си служи с указателен жест и търси физически помощта на майка си. Родителите са склонни да предугаждат желанията на детето и да отгатват какво иска. Според тях детето винаги е „разбирало абсолютно всичко и на двата езика, но почти не говори“. Описват Влади като живо и любопитно дете, любознателно, но „без да създава проблеми“ и без да е буйно. Заиграва се за дълго сам, обикновено с конструктори или колички и много обича да рисува. Когато се отегчи, често се заиграва с таблет, което може да продължи с часове. Към момента (5;2) общуването с децата в английската детската градина (вече в училищен етап) е силно затруднено – децата не разбират Влади, който все повече се изолира и напоследък проявява поведенчески проблеми. Холандският психолог в училището е „подхвърлил“ диагнозата дефицит на вниманието и хиперактивност възоснова на еднократно наблюдение на детето в групата. Родителите са на мнение, че сегашните затруднения на Влади с общуването и на двата езика се дължат единствено на настоятелното им говорене на английски, като смятат, че в желанието си да го направят билингв са допуснали съществена грешка. Те вярват, че вниманието на детето „се е раздвоило“ между двата езика, което е довело до сегашните проблеми. Планират от тук нататък детето да се прибере в България, където ще живее само с майка си и баба си и ще „навакса“ българския език, за да започне училище тук.

От наблюдението по време на игра и диалог. Рисунките са предимно драскаици и завъртулки, рисунката на човек е на стадий главоного и се рисува само с помощта на възрастен. Детето е десноръко с добър захват на молива. Играта с конструктор и колички е стереотипна. Намесата на възрастен в опити за промяна и предлагане на нов начин на игра се приема с не-

годуване, но след няколко опита детето за кратко възприема взаимодействието; съвместното внимание е слабо изградено, почти липсва подражание. Детето не откликва на поканата за игра на възрастен. Липсва интерес към книжки с картинки. Детето не поддържа активен интерес към избрана играчка, обикаля стаята и „разхвърля“, като не си избира игра, а само разглежда. Към предложените съвместни занимания се отнася равнодушно и бързо отклонява вниманието си. Винаги реагира на името си, изпълнява прости инструкции (*Съблечи си суичера*, *Прибери си шишето в раницата*), сконфузва се при някои сложни инструкции и търси майка си (*Дай ми количката, а после си вземи от мама шишето; Вземи си молива, но първо прибери кубчетата),* посочва предмет и подава играчка или картинка, за която го питат. Експресивната реч на български език се състои от дву-, три- и четирисловни комбинации, силно аграматични, в които почти не се смесват думи от двата езика (*Мами, син кар*/Мамо, синя кола). Детето спорадично се самоназовава в 3 л., ед. ч. или по име (*Вуади мама тантата дàди* (Влади даде на мама чантата); *Искам дойдес мене аз.* (Аз искам да дойда с теб); *Не могам пипам тука*). Липсват предлози и други служебни думи. Словоредът е неправилен. Заменят се думи със сходно значение в рамките на една категория. Обобщаващите понятия не са изградени. Забелязват се затруднения с извличането на думи при назоваване. Не се регистрира задаване на въпроси. По данни на майката същите затруднения се забелязват и при продукция на английски.

Изследване. Езиковата система за български език (продукция) е изследвана с неформални и нестандартизирани методи: назоваване на картинен набор и разказ по серия картинки. Картинният набор включва цветни изображения на предмети от различни категории, действия и картини за генериране на прилагателни и предложни фрази. Серията се състои от 6 цветни картини „Шапката на мишлето“. Същите методи са предложени за проверка на езиковата система на английски език, с разлика от един ден при тестването.

Резултати. И при двата езика се регистрират нарушения на номинативната функция и затруднения при извличането на думи. Предполага се и непълно изграждане на семантичните полета. Не са формирани обобщаващите понятия на български за мебели, дрехи инструменти. Извличането на категориите плодове, домашни животни и играчки е само с помощ. От предлозите се генерира само „на“ (*на агдòто*/на леглото), с помощ. Останалите се заместват с посочване и „тук“. Серията картини не служи за стимул на разказ, по картинките предимно се посочва и назовава; фразите са аграматични, липсват предлози и съюзи, допускат се грешки в съгласуването по род, число и лице; глаголите се заместват със звукоподражание или жест, допускат се синтактични грешки (*Миска има*/Има мишка, *Тута масето иска*/Тука мишлето иска (да се качи); *Сапката покива гое ето*/Ето я шапката горе на покрива; *Тъбата ето нея*/Стълбата ето (я) нея, *Миската късти имат си*/Мишките си имат къща, *Цевеното сапка фиууу*/червената шапка + имитация на вятър). Думите се редуцират (*паня*/пералня; *пазан*/патладжан), отбелязват се фонетични и фонологични грешки. Подобни резултати се получават и при повторението на задачите на английски език: отбелязват се затруднения при назоваването, извличането на обобщаващи понятия и липса на свързан разказ по серията картини, която се представя отново чрез посочване и назоваване на отделни елементи на всяка картина като отговор на въпроси от възрастния (логопеда или майката).

Дискусия. В България към момента няма стандартизиран инструмент за формална оценка на езика при деца с типично развитие след 5-годишна възраст. Към билингвалните деца се прилагат същите като при монолингви неформални процедури за оценка, които са недостатъчно надеждни и достоверни при подобни усложнени обстоятелства. Анализът на езиковата продукция на английски език също е силно за-

труднен поради липсата на проведен стандартизиран тест за езиково развитие (при иначе достъпни такива), който да покаже конкретни резултати; не е направена и интерпетация на резултатите от наративите на английски от специалист (логопед или лингвист) с достатъчна компетентност за английската граматика, който да потвърди наличие на специфични грешки и да открие възможен трансфер между двата езика. Дискусионно е и определянето на доминантния език, с оглед на взетите от семейството решения и подадената информация. Не са достатъчно и данните за равнището на когнитивно и интелектуално развитие на детето, които да отхвърлят вероятността от вторично езиково нарушение в рамките на по-общ невроразвитиен проблем или умствена изостаналост. Независимо от това, профилът на езиковата продукция не съответства на очакваното за 5-годишна възраст. Въз основа на получените резултати има основание да се потвърди наличие на езиково нарушение. Това заключение предполага да се започне незабавно логопедична терапия на езика, определен за доминантен, и в страната, в която семейството реши да се установи.

Случай 2. Хипердиагностика на СЕН – Лидия

Родителите на Лидия (4;2) търсят второ мнение от логопед, тъй като на детето е поставена диагноза „дисфазия на развитието“[3] след посещение на специалист в детската градина.

От анамнезата. Лидия е единствено дете в смесен брак на българин и румънка. Бременността и раждането протичат без особености, като няма данни за прекарани заболявания или смущения в двигателното и сензорното развитие през ранното детство. Първите 3 години от живота си Лидия прекарва във Франция, където и двамата родители работят. След връщането на майката на работа (Лидия е на 6 м.) за детето полага грижи детегледачка французойка, която разговаря с родителите и детето на френски. Майката говори на Лидия само на румънски, бащата само на български, а помежду си родителите общуват на френски. На 2-годишна възраст Лидия започва да посещава френска детска градина за по няколко часа на седмица, като в останалото време е ту с единия, ту с другия родител. Трите езика са относително равнопоставени според родителите, като по тяхно мнение детето се развива в езиково отношение „със задоволителни темпове“. Първите думи на Лидия се появяват на около 1;5 (първата е румънска, последвана почти веднага от българска), до 1;11 се появяват и думи на френски, като детето започва да комбинира фрази около 2;3-4. Според бащата до 3 г. Лидия може „да се оправя“ и на трите езика, и макар да говори малко, може да изрази желание или нужда и да отговори при зададен въпрос. До 3-тата си година детето е пребивавало по няколко седмици в България и в Румъния при бабите и дядовците си, с които е общувало на техните езици. След навършване на 3 г. от детето семейството се прибира в България, където се установява, а Лидия постъпва в частна детска градина с интензивно изучаване на английски език: учителите използват изключително английски, независимо от обстоятелствата, а децата в групата на Лидия са само от смесени бракове. Първата година Лидия посещава нередовно „английската“ детската градина, защото започва често да боледува. За нея у дома се грижи майка й. В началото на втората година групата е посетена от логопед, който се свързва с родителите на Лидия и им обяснява, че „тя има дисфазия“, което обяснява като нарушение на езиковото развитие. Логопедът е предлагал на децата картинки за назоваване и серия от три картинки за съставяне на устен разказ на български, като възоснова на представянето на Лидия е поставил тази диагноза.

[3] „Дисфазия на развитието“ е аналогичен термин на специфично езиково нарушение.

От наблюдението по време на игра и диалог. Лидия е кротко и срамежливо дете, което по-трудно влиза в контакт с възрастния. Приема всички предложени игри, следва правилата и проявява инициатива при смяна и избор на следваща дейност. Към майка си се обръща на румънски, към баща си и логопеда на български. След известно време започва да задава въпроси за мястото и игрите, насочени към родителите й. Проявява интерес към занимания „на масичка"; леворъка, с добър захват, рисува човешка фигура с всички части на тялото и лицето. Разбира инструкции и въпроси и влиза във взаимодействие. Като цяло е мълчалива и плаха, но при задаване на въпрос отговаря кратко и граматически правилно на български. Според майката, на румънски не допуска никакви граматически грешки, но често намесва френски думи в изказване на румънски и обратно. Изказванията на френски са все по-редки предвид житейските обстоятелства около семейството, но родителите поддържат езика, като четат на Лидия книжки на френски. Английски думи в речта на детето не са отбелязани.

Изследване. Езиковата система за български език (продукция) е изследвана с неформални и нестандартизирани методи: назоваване на картинен набор и разказ по серия картинки. Картинният набор включва цветни изображения на предмети от различни категории, действия и картини за генериране на прилагателни и предложни фрази. Серията се състои от 6 цветни картини „Шапката на мишлето". Същите методи са предложени за проверка на езиковата система на румънски (от майката) и на френски език (с разлика от един ден за всяко тестване). Езиковата компетентност за английски език не е подложена на проверка предвид малкото време, което детето е усвоявало езика.

Резултати: При задачите за назоваване и на трите езика Лидия не демонстрира сериозни затруднения. Семантичните полета са изградени. За някои думи както на български, така и на френски се наблюдава забавяне на отговора и назоваване с дума от румънски език (напр., *varza,* зеле; *castravete*, краставица; *rochie*, рокля; *cățeluș*, кученце), последвано от корекция след подсказване „А на български (респ., на френски) как е?". За някои думи на френски детето вдига рамене или казва „Не знам". Серията от шест картинки се описва, като се съставя по едно просто изречение, но логически правилно, последователно и без граматически грешки. В едно от изреченията предлогът „по" се заменя от „върху" („*Мишката се качва върху стълбата")*, но това е по-скоро ефект на пренос от румънски или френски език.

Дискусия. При анализа на представянето на Лидия не се отбелязва голямо несъответствие между експресивната реч и очакваните за възрастта способности. Вероятно в мултилингвизма на детето румънският взема известен превес над българския, без да може да се определи напълно като доминантен език. Това може да подведе изследовател, неосведомен за семейните и културни обстоятелства при изследване на български. Малката възраст, на която е изследвано детето (4 г.) и данните за езиковото му развитие до момента не позволяват да се постави с такава категоричност диагноза езиково нарушение. Недостатъчната възможност да се провери езиковата компетентност за румънски възпрепятства сравнението на малкото на брой допуснати грешки на български език с типичните за овладяването на румънската граматика процеси.

Заключение

В последните десет години изследванията на билингвални деца със СЕН навлизат във фаза на задълбочен интерес и информацията, която е налице по въпроса се увеличава значително (Paradis 2010; Marinis, Armon-Lotem, Pontikas 2017). Независимо от това, пред логопедичната практика стоят два основни въпроса: този за диагностиката (и свързаните с нея критерии и инструментариум) и този за терапията. В пряка връзка с решаването им стои и проблемът за езиковата компетентност на

логопедите, диагностициращи на втория език, както и определянето на езиковата доминантност при билингвалното дете. Билингвалните деца трябва да се оценяват и на двата езика, но само малък брой тестове имат версии на повече от един език (и нито един на български). Това е проблем със значителен ефект над диагностиката и планирането на ранна интервенция. Пътят на езиковото развитие при билингвални деца е различен от този при монолингви и това е определено от средовите фактори, които влияят в много по-голяма степен над езиковата компетентност в тези случаи. Този факт определя много по-големите индивидуални вариации при билингвите в сравнение с монолингвите и същевременно обяснява неприложимостта на монолингвалните норми към деца със СЕН и билингвизъм. Решение за диагностиката на по-ранните етапи може да бъде динамичното оценяване, допускащо период на увеличаване на излагането на езика от детето и определяне на езиковата доминантност, което ще подскаже и първите индивидуални терапевтични решения.

Литература

1. **Асенова, И., Е. Павлова**. (2015). Езикова латерализация при 7-годишни мултилингви. *сборник научни доклади от III научна конференция с международно участие „Психологията – традиции и перспективи“, Том I,* 144–149.
2. **Кръпова, И.** (2000). *Лекции по езикознание*. Пловдив: Сема-2001.
3. **Стоянова, Ю.** (2014). *Овладяването на втори език. Проблеми на теорията и практиката*. Факултет по славянски филологии, Софийски университет „Св, Климент Охридски“.
4. **Стоянова, Ю.** (2006). *Психолонгвистични изследвания*. София: Веда-Словена ЖГ.
5. **Ценова, Ц.** (2009). *Логопедия. Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения*. София: Радар Принт.
6. **Baker, C.** (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5th Ed., Multilingual Matters: Bristol, UK.
7. **Bedore, L., E. D. Peña.** (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 11 (1)*, 1-29.
8. **Bhatia, K. T., W. C. Ritchie**, eds. (2013). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2d ed., Wiley-Blackwell: UK.
9. **Bialystok, E., F. Craik, G. Luk**. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain, *Trends of Cognitive Science, April, 16(4),* 240-250.
10. **Bishop, D., M. J. Snowling, P. A Thompson, T. Greenhalgh and the CATALISE-2 consortium**. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *October, 58 (10),* 1068-1080.
11. **Haynes, W. O., B. B. Shulman,** eds. (1998). *Communication Development: Foundations, processes, and clinical applications*, 2nd ed., Williams & Wilkins.
12. **Kambanaros, M., M. Michaelides, K. Grohmann**. (2016). Cross-linguistic transfer effects after phonologically based cognate therapy in a case of multilingual specific language impairment (SLI), *International Journal of Language and Communication Disorders, June 2016, Vol. 0, No 0*, 1-15.
13. **Law, J., J. Charlton, J. Dockrell et al.** (2017). *Early Language Development: Needs, provision and intervention for pre-school children from socio-economically disadvantaged backgrounds*. London: Education Endowment Foundation. Public Health England.
14. **Marinis, T., Sh. Armon-Lotem, G. Pontikas.** (2017). Language impairment in bilingual children: state of the art 2017, *Linguistic Approaches to Bilingualism (LAB), Special Issue on Language impairment in Bilingual Children, 7(3-4),* 265-276.
15. **O'Handley, R. D., K. C. Radley, J. D. Lum**. (2016). Promoting social communication in a child with specific language impairment, *Communication Disorders Quarterly*, *37 (4,)* 199-210.
16. **O'Toole, C. T., M. Hickey.** (2012). Diagnosing language impairment in bilinguals: professional experience and perception, *Child Language Teaching and Therapy*, *29 (1),* 91-109.
17. **Owens, R. Jr**. (2015). *Language Development: An introduction*, 9th ed., Pearson.

18. **Paradis, J.** (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment, *Applied Psycholinguistics*, *31,* 227-252.
19. **Roeper, T.** (2012). Minimalism and bilingualism: How and why bilingualism could benefit children with SLI, *Bilingualism: Language and Cognition, 15(1),* 88-101.
20. **Rudolph J. M., Leonard L.B.** (2016). Early language milestones and Specific Language Impairment. *Journal of Early Intervention*, *38*, 41-58.
21. **Snowling M. J., F. J. Duff, H. M. Nash, C. Hulme**. (2016). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*, 1360-1369.

References

1. **Asenova, I., E. Pavlova.** (2015). Ezikova lateralizacia pri 7-godishni multilingvi [Language lateralization in 7 year old multilingual children], *proceedings from 3d scientific conference with international participation*, "*Psychology – Traditions and Perspectives", Vol. 1*, 144-149. (In Bulgarian).
2. **Krapova, I.** (2000). *Lekcii po ezikoznanie* [*Lectures in Linguistics*], Plovdiv: Sema-2001. (In Bulgarian).
3. **Stojanova, J.** (2014). *Ovladiavaneto na vtori ezik. Problemi na teoriata I praktikata* [*Second language acquisition: problems of theory and practice (Littera et Lingua Series Dissertationes 6)*], Faculty of Slavic Studies, Sofia University "St. Kliment Ohridski" (In Bulgarian)
4. **Sojanova, J.** (2006). *Psicholingvistichni izsledvania* [*Psycholinguistic Research*], Sofia: Veda-Slovena JG (In Bulgarian).
5. **Cenova, C.** (2009). *Logopedia. Opisanie, diagnostika I therapia na komunkativnite narushenia* [*Logopedics. Description, Diagnostics and Therapy of Communication disorders*], Sofia: Radar-Print (In Bulgarian)
6. **Baker, C.** (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5th Ed., Multilingual Matters: Bristol, UK
7. **Bedore, L., E. D. Peña**. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 11 (1)*, 1-29.
8. **Bhatia, K. T., W. C. Ritchie**, eds. (2013). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2d ed., Wiley-Blackwell: UK
9. **Bialystok, E., F. Craik, G. Luk**. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain, *Trends of Cognitive Science, April, 16(4),* 240-250.
10. **Bishop, D., M. J. Snowling, P. A Thompson, T. Greenhalgh and the CATALISE-2 consortium**. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *October, 58 (10),* 1068-1080.
11. **Haynes, W. O., B. B. Shulman,** eds. (1998). *Communication Development: Foundations, processes, and clinical applications*, 2nd ed., Williams & Wilkins.
12. **Kambanaros, M., M. Michaelides, K. Grohmann**. (2016). Cross-linguistic transfer effects after phonologically based cognate therapy in a case of multilingual specific language impairment (SLI), *International Journal of Language and Communication Disorders, June 2016, Vol. 0, No 0*, 1-15.
13. **Law, J., J. Charlton, J. Dockrell et al.** (2017). *Early Language Development: Needs, provision and intervention for pre-school children from socio-economically disadvantaged backgrounds*. London: Education Endowment Foundation. Public Health England.
14. **Marinis, T., Sh. Armon-Lotem, G. Pontikas.** (2017). Language impairment in bilingual children: state of the art 2017, *Linguistic Approaches to Bilingualism (LAB), Special Issue on Language impairment in Bilingual Children, 7(3-4),* 265-276.
15. **O'Handley, R. D., K. C. Radley, J.D. Lum**. (2016). Promoting social communication in a child with specific language impairment, *Communication Disorders Quarterly*, *37 (4,)* 199-210.
16. **O'Toole, C. T., M. Hickey**. (2012). Diagnosing language impairment in bilinguals: professional experience and perception, *Child Language Teaching and Therapy*, *29 (1),* 91-109.
17. **Owens, R. Jr**. (2015). *Language Development: An introduction*, 9th ed., Pearson
18. **Paradis, J.** (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment, *Applied Psycholinguistics*, *31,* 227-252.
19. **Roeper, T.** (2012). Minimalism and bilingualism: How and why bilingualism could benefit

children with SLI, *Bilingualism: Language and Cognition, 15(1),* 88-101.

20. **Rudolph J. M., Leonard L.B.** (2016). Early language milestones and Specific Language Impairment. *Journal of Early Intervention*, *38*, 41-58.
21. **Snowling M. J., F. J. Duff, H. M. Nash, C. Hulme**. (2016). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*, 1360-1369.

Assistant Prof. Elena Boyadzhieva-Deleva, PhD
Sofia University "St. Kliment Ohridski",
Faculty of Preschool and Primary school Education,
Department of Special education and Logopedics
BULGARIA, Sofia, 1574, 69A Shiptchenski Prohod Blvd.

e.deleva@fppse.uni-sofia.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 271-283
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Прилагане на специализирани психометрични тестове и трениращи практики при деца с дислексия на развитието

Йорданка ЛАЛОВА[1], Юлиана ДУШАНОВА[2], Антоанета КАЛОНКИНА[3], Стефан ЦОКОВ[2]

[1] *Институт за изучаване на населението и човека, БАН, департамент Психология*
БЪЛГАРИЯ, София 1113, ул. „Акад. Бончев“, бл. 6

[2] *Институт по невробиология към БАН*
БЪЛГАРИЯ, София 1113, ул. „Акад. Бончев“, бл. 23

[3] *Държавен логопедичен център, МОН*
БЪЛГАРИЯ, София, ул. „Екзарх Йосиф“, 30 Б

j_lalova@doctor.bg; juldsh@yahoo.com; akalonkina@abv.bg; mightynerd@gmail.com

Резюме. *След направен скрининг на писмената реч на деца от 14 средни училища в София, в изследването бяха селектирани шестдесет деца. От тях с невропсихологично изследване се отделиха децата с дислексия. Със специализирани психометрични тестове групата на децата с дислексия на развитието се раздели условно на две подгрупи: дислексици с предимно фонологичен дефицит и дислексици с предимно зрително-пространствен дефицит. Дислексичните деца бяха изследвани със зрителни дискриминационни задачи, които потвърдиха хомогенността на двете подгрупи. След период на трениращи практики и за двете подгрупи се установи подобрение на процеса на четене.*

***Ключови думи*:** писмена реч; дислексия на развитието; фонологичен дефицит; зрително-пространствен дефицит.

Проучването е подкрепено от ФНИ DN05 / 14-2016

Статията да се цитира по следния начин:
Лалова, Й., Душанова, Ю., Калонкина, А., Цоков, С. (2019). Прилагане на специализирани психометрични тестове и трениращи практики при деца с дислексия на развитието. *Психологични изследвания*, Том 22, Кн. 1, 2019, 271-283. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© Й. Лалова, Ю. Душанова, А. Калонкина, С. Цоков, 2019

Приноси на авторите в статията:
Йорданка Лалова – резюме, въведение в проблематиката, експериментален дизайн, резултати и обсъждане, изводи.
Юлияна Душанова – резюме, въведение в проблематиката, експериментален дизайн, резултати и обсъждане, изводи.
Антоанета Калонкина – експериментален дизайн, резултати и обсъждане, изводи.
Стефан Цоков – обработка на данни.

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през март 2019
Публикувана онлайн през юни 2019

Авторите са прочели и одобрили окончателния вариант на ръкописа.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 271-283
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Application of specialised psychometric tests and training practices in children with developmental dyslexia

Jordanka LALOVA[1], Juliana DUSHANOVA[2], Antoaneta KALONKINA[3], Stefan TSOKOV[2]

[1] *Institute of Population and Human Studies, Bulgarian Academy of Sciences*
BULGARIA, Sofia 1113, Acad. Georgi Bonchev St., Bl. 6

[2] *Institute of Neurobiology, Bulgarian Academy of Sciences*
BULGARIA, Sofia *Acad G. Bonchev str., bl. 23*

[3] *Centre for Speech Therapy, Ministry of Education and Science*
BULGARIA, Sofia *Ekzarh Yosif str., 30*

j_lalova@doctor.bg; juldsh@yahoo.com; akalonkina@abv.bg; mightynerd@gmail.com

Abstract. *After a screening of the children reading ability in 14 primary schools in Sofia, sixty children were selected in the study. The children with dyslexia were revealed by the neuropsychological study. With specialised psychometric tests, the group of children with developmental dyslexia was divided into two subgroups: dyslexics with more pronounced phonological deficit and dyslexics with predominantly visual-spatial deficit. Dyslexic children were examined with visual discrimination tasks that confirmed the homogeneity of the two subgroups. After a period of training practices for both subgroups, the reading process was improved.*

Keywords: reading ability; developmental dyslexia; phonological deficit; visual-spatial deficit.

The study was funded by NSF, project DN05 / 14 - 2016.

The article can be cited as follows:
Lalova, J., Dushanova, J., A. Kalonkina, A., Tsokov, S. (2019). Prilagane na spetsializirani psikhometrichni testove i trenirashti praktiki pri detsa s disleksiya na razvitieto. [Application of specialised psy-

chometric tests and training practices in children with developmental dyslexia]. *Psychological Research,* Volume 21, Number 2, 271-283. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© J. Lalova, J. Dushanova, A. Kalonkina, S. Tsokov, 2019

Contribution:
Jordanka Lalova – abstract, introduction, experimental design, results, discussion, conclusion
Juliana Dushanova – abstract, introduction, experimental design, results, discussion, conclusion
Antoaneta Kalonkina – experimental design, results, discussion, conclusion
Stefan Tsokov – data processing

Submitted – January 2019
Revised – March 2019
Published – June 2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Dyslexia is a specific disability of reading and spelling, affecting about 5% of children, not due to intellectual deficiency or insufficient education (Lyon et al., 2003).

There are two main types of developmental dyslexia: visual and auditory (linguistic) (Todorova, E., 2005).

Visual dyslexia is characterised by problems in visual-spatial gnosis as well as in the perception and reproduction of visual stimuli. Difficulties occur in the processing of linguistic visual stimuli, which affects the ability to differentiate visual-like graphems, especially in fine discrimination. Difficulties affect visual-spatial analysis and synthesis, and hence graphem-phoneme coding/decoding and their congruity. Deficiencies in visual perception lead to difficulty in learning the correct position of letters and failing to recognise whole words. Some authors explain this perceptual deficit with the magnocellular theory (Stein, 2001) related to the role and location of magnocellular (M) and parvocellular (R) neurons in the retina for visual information processing. Magnocellular neurons are highly specialised for time events and encompass a larger amount of information, whereas the parvocellular neurons react more slowly than the magnocellular ones, but they are the ones who define the fine details and the colour of the objects.

The responsibility for the reading process is on the P-system. There is a dorsal and ventral pathway to process the information coming from the M- and P- subcortical paths. The dorsal pathway is responsible for directing visual attention and movements of the eyes and limbs, while the main function of the ventral pathway is to find out what are the texture, shape and colour of the objects. Here on this pathway is the area for visual representation of the words where the letters are identified.

Cognitive (linguistic) type of dyslexia refers to the processing of auditory stimuli. It is difficult to re-coding of visual linguistic stimuli into acoustic ones. The deficiency in the phonological processing affects both the ability to fine discrimination of acoustically similar sounds and the phoneme analysis and synthesis that underlies the phoneme coding. More often, developmental dyslexia is of a mixed type, the clinical picture being characterised by deficiencies in both sensory channels - visual and auditory one.

In children with developmental dyslexia are observed difficulties in the phonological aspects of the speech. It is difficult to make a decision to rhyme the words between them, to count the syllables in the words, to discover the syllable stress and to drop separately speech sounds (Bradley & Bryant, 1978, English, Wimmer, 1993, 1996; hebrew). These phonological difficulties occur not only when children with developmental dyslexia are compared with children with a typical development of the same age, but also with younger children with the same reading level (Goswami, 2003).

According to many authors, an improvement in reading in children with developmental dyslexia can be achieved by using colour filters. They find that the colours of the effective filters are grouped around yellow and blue (Wilkins A. at al., 1994; Hall R. et al., 2013).

Aim: The aim of this study is by applying psychometric and psychophysical tests to distinguish subtypes in children with developmental dyslexia, who are with predominantly phonological and predominant visual-spatial deficits. The results of training practices using filters and their effect in the two subgroups will be traced.

Studied subjects: By screening of the written speech, sixty children from 14 primary schools in Sofia were found with learning difficulties. Of those children, 32 children with developmental dyslexia were identified by neuropsychological examination and DDE2 test - an experimental group were 15 boys and 14 girls with a leading right hand, 3 boys with a leading left hand. The age of children is 8-9 years. Parents and guardians of all children gave informed consent for the research package. All participants in the study have normal hearing (established with a pre-conducted audiometric test) and with normal or corrected vision. The leading hand is determined by a classification

of hand preference (Annett, 1970). All participants have a normal Raven IQ.

Depending on the test results for phonological awareness and visual discrimination tests, we have identified dyslexic subgroups. Average achievements assign each child to the appropriate reference group. When the correct answers of the children are under 60% in the phonological task "without the last syllable", we define those children conditionally as dyslexic group with pronounced phonological deficit - 18 children.

When the correct responses of the children are under 60% in the discriminaton visual task with sinusoidal gradings and over 57% in the Girolami-Bolinie psychometric test these children are conditionally defined as a dyslexic group with a pronounced visual-spatial deficit - 14 children.

Stimuli and procedures

The assessment of the higher cortical functions of gnosis, praxis, speech is performed by neuropsychological diagnostics proposed by Raichev and colleagues. Each subtest is evaluated by a 4 - degree system: 0 grade - normal performence; 1 grade - slight disability; 2 - average disability; 3 - failure to perform the task - severe disabilities. According to this scheme, each item carries 2 units of information. For example, a 5-item test will receive 10 units of information. They are arranged in a sequence of 1 to 10 units and then the following grading is obtained from the test:

0-1 unit of information - 0 degree - norm;
1, 2, 3, 4 units of information - 1 degree - slight disability;
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 information units - 2 degree - average disability;
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 information units - 3 degree - severe disabilities;

Information units should be understood as units of pathological information, i.e. information on wronge performence or failure (Raichev et al., 2005).

The standardised DDE-2 test for assessment of developmental dyslexia (Matanova, V., Todorova, E., 2013) consists of eight subtests, five of which are for analysis of the reading process and three for analysis of the writing process. It establishes the current state of reading and writing skills as well as a better understanding of their characteristics. The results of the subtests are summarised in a sum of the points obtained for each of them. Children with scores of less than 70 points have significant reading / writing problems. Children with points between 70-90 have a certain lag in reading / writing. Children with achievements of up to 110 points are defined as being good at reading / writing and those with 140 points are determined with excellent results.

An original test battery for the speech study has been applied on the children with developmental dyslexia. It is normalized by a sample of 12 schools in Sofia and in the country with 850 children with typical development from 8;0 to 9;6 years (Kalonkina, Lalova, 2016). Defining normative indicators for each task is done through percentiles. The results of children between the tenth and ninth percentile are included in the norm. Children with results between the fifth and tenth percentiles are a border group. The children with results under the fifth percentile enter a risk group. For the phonological task "without last syllable", the norm by number of correct answers is between 6 and 10 ones. The boundary group is between 7 and 8 answers, and the risk is below 5. The performance time indicator is between 28 seconds and 62 seconds. The risk group has a time over 68 seconds.

The non-verbal test of Girolami-Bouillie - "Different Oriented Signs" gives information about the basic parameters of perception-retention-reproduction. The test is a set of non-verbal stimuli oriented in four spatial positions (top, bottom, left, right), one of which is rounded and the other has a sharped shape. The eight stimuli are grouped in different combinations by three in ten rectangles. The total number of stimuli for perceiving and reproduction is 30 (Yakimova, 2004).

Only the first combination of simbols is presented to the child, the others are hidden, who is also asked to remember them and when it is ready, the child reproduces them

in the first empty rectangle of a sheet with ten empty rectangles. For perception and memory of the stimuli, it is given as much time as is necessary for each child. The assesment is done in percentages. The maximum value is 100%. In the case of an incorrect element or several elements of a rectangle, 10% shall be recorded. According to the norm, indicated for the end of the second year of literacy, normolaxists are those whose results do not exceed 53%.

The discriminaton task with sinusoidal gradings is in two series. The children had to discriminate the contrast differences between sinusoidal-gratings perturbed by white noise in two tasks: one with a low spatial frequency illusion the other with hight spatial frequency illusion. One series is with magnocellular type (M) stimuli and the other series - parvocellular type (P) stimuli. M-stimuli (2 cycles per degree) provide both stimulation with low spatial and high temporal frequency simultaneously to maximise magnocellular activation. P-stimuli (10 cycles of degree) provide a high spatial and low temporal frequency of the sinusoidal grading to maximise a parvocellular activation. By pressing a corresponding button, the child discriminates the presented grading on the screen (low contrast - by a left hand, high contrast – by a right hand).

Training practics with the discriminaton task with sinusoidal gratings were carried out. In each session a different Irlen filter is used - yellow, orange, celery, aqua, sky, purple and gray as a control comparison with the other filters. It is reported to each child with which filters have the best achievements compared with their results for the same tasks but without filters.

A list of 20 one-syllable Bulgarian words is extracted from a list of words that are matched for age. The words are selected by frequency characteristics and are different parts of the speech. The font of the text is the Bulgarian version of Sans Serif - Adys. These are specially created fonts that make easier the reading of dyslexics. The word is displayed on a 17 “CRT monitor at a distance of 57 cm. The screen resolution is 1920 × 1080; the refresh rate is 65 Hz. Each letter of the word (black on a white background) is presented at 1 degree viewing angle, horizontally.

The words are displayed separately on a computer screen controlled by a software. Every word is on the screen for 500 ms and the inter-stimulus interval is from 2.5 to 3.5 seconds. Voice reaction time is determined from the onset of the visual stimulus presentation (word) in the center of the monitor screen until the onset of the word pronunciation. Separately for each participant, the voice utterance of each word is recorded and stored in a file (wav format). The length of the reading is determined by the time difference from the onsett of the word reading to the end of its reading (articulaton response time). The reading accuracy (success rate) is also determined by the number of missed words. The task was conducted before and after the training practices with filters, taking the filter in which the child has given the best achievements in the visual discrimination task.

Results and discussion

By means of the neuropsychological test battery basic deficits for each of the children in the dyslexic group established which are strictly specific for each of them.

In children with developmental dyslexia, there have been identified pronounced difficulties in the spatial samples, formalised coordinate schemes of the space (clockwise orientation), the comprehension of propositional relationships, polysemy of the words, the repetition of polysyllabic words, phonematic hearing, the reading and writing samples.

The results of the standardised DDE-2 test unambiguously showed that the children in our experimental group had developmental dyslexia. In DDE-2, 67% of the dyslexic group with dominant visual-spatial deficits give 70-90 standard points for mainly incorrect word reading and pseudo-words. 36% of the subgroup with a predominant phonological deficit gives <70 standard points and have a wide range of dificulties where the accuracy and speed of reading and writing are more affected.

For the phonological task "without the last syllable", some of the children in the experimental group performed the task more slowly and with less correct answers (37.8 ± 5.9%, time 69.7 ± 13.88 s) than the others. The other part of the experimental group gives more correct answers (74.6% ± 3.7, time 45.14 ± 5.34 s) and rapid reaction time. These children correspond to those with predominantly visual-spatial deficits determined by the non-verbal test - Figure 1 and 2.

From the non-verbal test of Girolami-Bouillie, we conditionally defined the children in the experimental group with worst performence (> 57.5%) as a dyslexic subgroup with visual-spatial deficits. The results for the visual-spatial subgroup have a mean error of 38.5% ± 3.1, and 74.4% ± 4.7 for the phonological subgroup - Fig. 3.

For the low spatial frequency illusion (2 c/deg) in the lower contrast condition, the mean success rate (in %) for both subgroups of children with developmental dyslexia significantly improves after the training with filters compared to the performance of the children for the same task in the case where there is no filter ($p < 0.001$, Figure 4). The reaction time for the same condition is significantly prolonged for the phonological subgroup and does not change in the visual-spatial subgroup (Figure 5). Under the high-contrast condition of the sinusoidal grating, the results of the subgroup

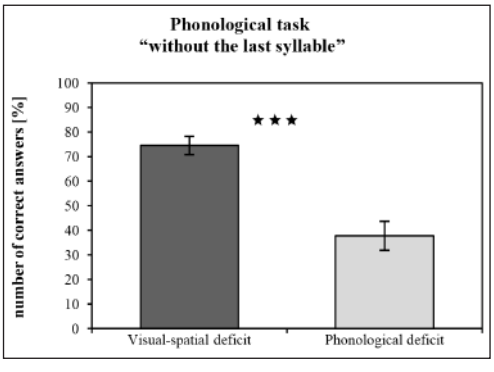


Figure 1.

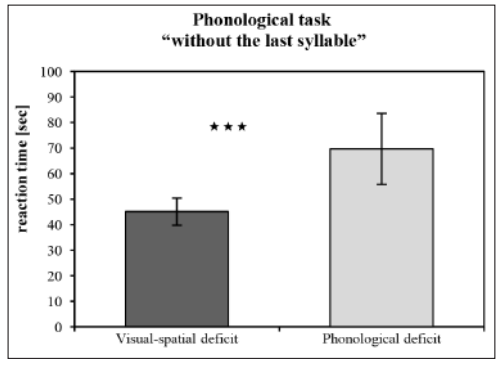


Figure 2.

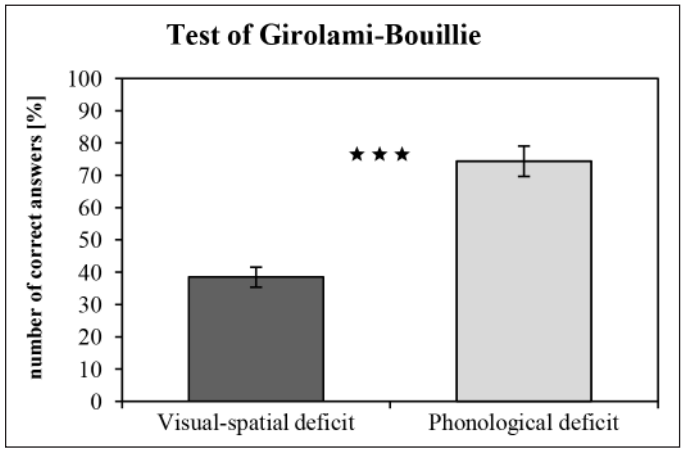


Figure 3.

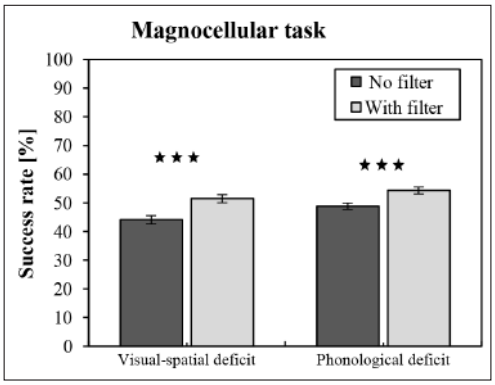


Figure 4. Low contrast

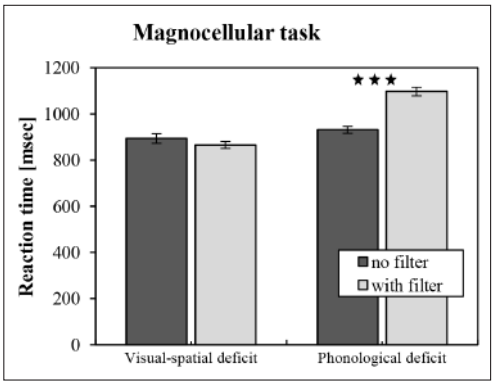


Figure 5. Low contrast

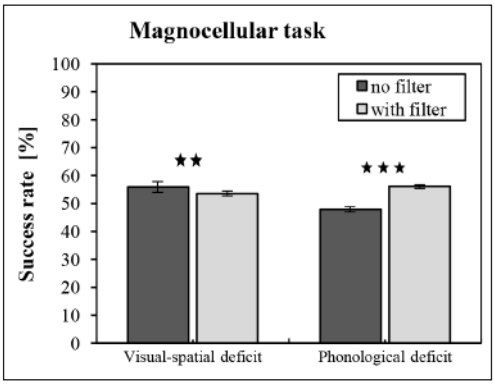


Figure 6. High contrast

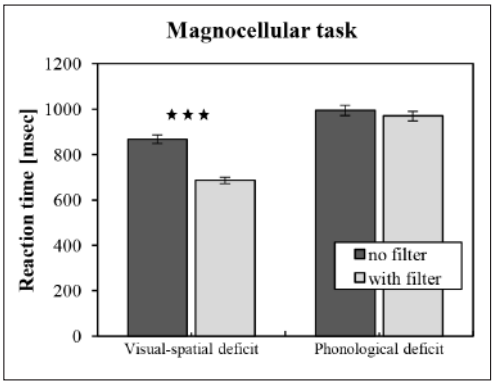


Figure 7. High contrast

with predominant phonological deficiency ($p < 0.001$, Figure 6) improved and the reaction time was unchanged, while the children with predominantly visual-spatial deficit did not improve (Figure 6), and the reaction time is shortened ($p < 0.01$, Figure 7). This means, that the filter in a low-contrast condition, that the respective child has made the least errors improves the contrast for both subgroups of children with dyslexia, which leads to improvement of their success.

The mean values of the pre- and post-training success rate (in %) with colour filters for discriminaton parvocellular-type task under a low-contrast condition were compared. The subgroup with predominantly visual-spatial deficit discriminates stimuli significantly more accurately and in shorter time after training ($p < 0.001$, Figure 8, Figure 9). In the subgroup with predominantly phonological deficit, the success rate did not change and the reaction time after training did not improve. The results of the same task, but with a high contrast of the sinusoidal gratings, show a strong statistical significance for a parameter of success rate for both subgroups of children with developmental dyslexia ($p < 0.001$). The reaction times before and after the training are significantly different, they are shortening for the visual-spatial subgroup and prolonged for the phonological subgroup ($p < 0.001$). In a high-contrast parvocellular-type task, the subgroup with visual-spatial deficit improves the success rate, whereas in those with phonological deficit the reaction time is shortened (Figure 10, figure 11).

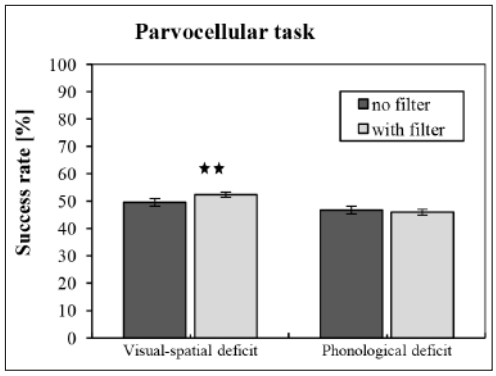


Figure 8. Low contrast

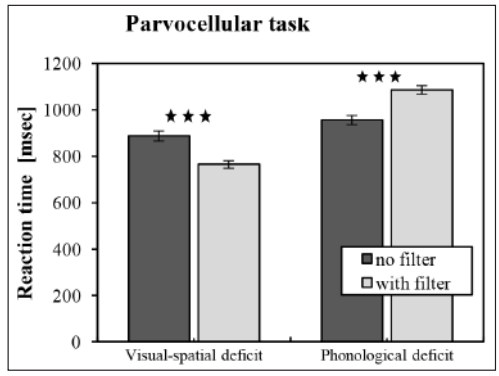


Figure 9. Low contrast

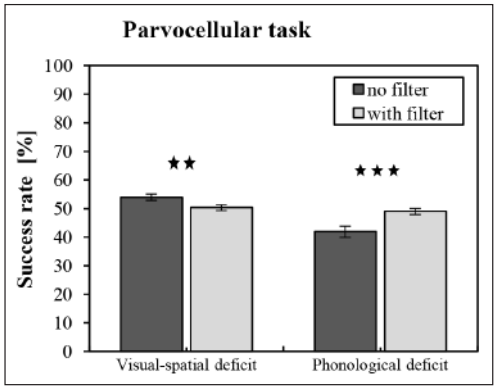


Figure 10. High contrast

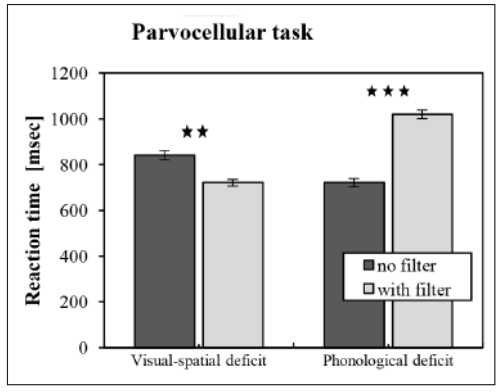


Figure 11. High contrast

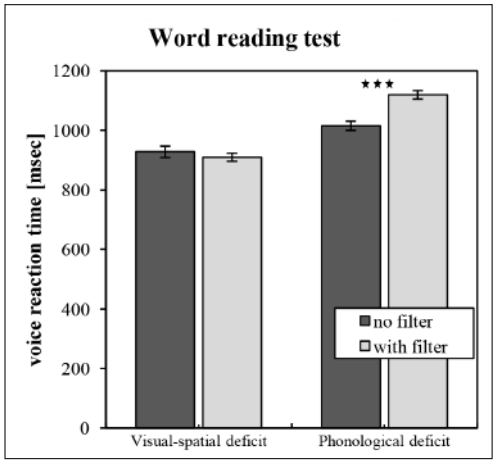


Figure 12.

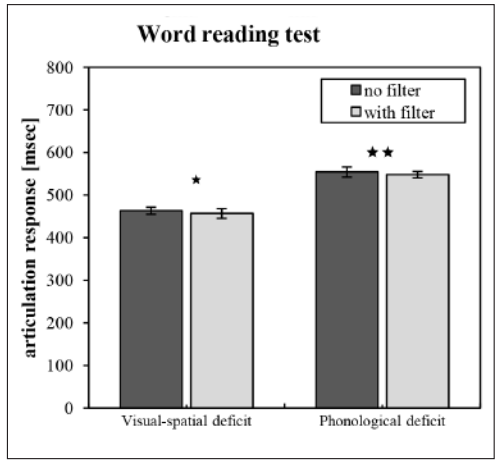


Figure 13.

The voice reaction time and the articulaton response time of each subgroup with dyslexia were compared before and after the training. The voice reaction time after training using the most suitable colour filter for a given child significantly increases in the subgroup with more pronounced phonological deficits ($p < 0.001$) and does not change with the more pronounced visual-spatial deficit (Fig. 12). The articulaton response time is shorter after the training, but the difference is statistically significant only for the predominant phonological subgroup ($p < 0.05$, Figure 13).

The word reading test performed before and after the filter exercises showed that the number of missed words in the subgroup of children with dyslexia with predominant visual spatial deficits did not change by using the filter in which they had the best achievements in the visual discriminaton task . The number of missed words decreases by 15% in the other subgroup with predominant phonological deficits when using a filter.

Discussion

There are many studies in the scientific literature with regard to the reaction time of a single word, but few are those who studied the pronunciation time separately presented words (Davies et al., 2013; Martelli et al., 2013). Recent studies have found that pronunciation time varies as a function of lexicality and duration of the stimulus (as well as the frequency of use of the word, Davies et al., 2013). These findings show that encoding processes can really continue after the onset of the reaction. Similar results have also been reported by Balota and Abrams (1995). These authors find that when an articulaton response is required in a lexical decision task, the pronunciation duration varies for stimuli that are words with different frequency use. This indicates that information processing continues from the decoding phase (voice reaction time) to the implementation phase, indicating continuity between reaction and articulation time, which speaks for a clear distinction between cognitive and motor time. Consistent with the idea that articulation time can really capture some of the differences associated with decoding and comprehension processes, it is interesting that they are related to a holistic parameter such as tracking the word with eyes at the start of reading. From our study, the children with visual-spatial deficits have shorter times both voiced and articulating, which supposes less eye-tracking of the word than children with phonological deficits. When pauses and articulation times are both recorded, both are strongly related to the speed and accuracy of reading, at least for Greek and English samples (Georgiou et al., 2008). In fact, Georgiou et al. (2008) suggests that the variance common to pause and read time is most closely related to reading.

The reading requires an efficiency of several cognitive processes, including fast and effective visual scan, visual selective attention, fast extraction of lexical transcripts, short-term memory and performance. The question is whether it is possible to have united interpretation of the deficit of children with dyslexia when working with the multiple modal components of reading or separate interpretations are needed. One of the possible interpretations is that the children with dyslexia have one predominant deficit, but given the nature of the task of reading, this deficiency spreads, affecting all subcomponents of reading behaviour (Davies et al., 2013; Martelli et al. al., 2013). On the basis of previous evidence, the most likely cause of this deficiency is an impaired word decoding (Davies, et al., 2013; Martelli et al., 2013). This deficiency is very clear in experimentally isolated conditions (e.g. in voice reaction times to single presented words). When, in more natural conditions, the child has to connect this impaired decoding with the scanning of visual orthographic stimuli, the retention of the output phonological traces in the memory to the pronouncement process, etc., the damage increases proportionally simply because of the difficulty of integrating broken performance into a complex task. In this sense, other disabilities in the relevant processes (such as visual scanning or short-term memory) may arise and deteriorate the reading approach, but they do not necessarily represent a serious and selective

deficit in coping with the many requirements inherent in the reading task. Speculative interpretations of the most likely mechanism underlying the disruption of basic word decoding are still speculative. The two most likely causes of this deficits are deficiency in visual and / or phonological processes. In the first type of processes, deficits are found in the magnocellular function (Stein and Walsh, 1997). In our study, the number of children's mistakes reduces significantly, especially in the low-contrast M-stimuli with a particular filter. The results are most clearly reflected on the achievements of dyslexic children with low contrast M-stimuli, because they are generally more difficult to discriminate than those with high contrast. The discrimination of words in a visual field with crowding elements in it (Spinelli et al., 2002) is possible only in a window without clusters (Pelli et al., 2007). The differences in the size of this window take into account the different efficiency of reading dyslexics and controls (Martelli et al., 2009).

For the second type of process a continuity between hearing deficits and phonological coding is suggested (Goswami et al., 2011). The visual tracking of the word represents a key phenomenon that well describes the complexity of the reading task. It is supposed that the disturbance of the word decoding is a substantial deficit and that it spreads in such a way as to create serious difficulties in dealing with the requirements of the many tasks that are inherent in reading.

Our experimental group of children with developmental dyslexia was conventionally divided into a subgroup with a predominant visual-spatial deficit and a subgroup with predominant phonological deficiency. The two important indicators of the decoding process, such as voice reaction time and single word articulation time (when presented them on a screen before and after visual training with magnocellular and parvocellular type stimuli) were significantly different in both subgroups. When reading words after the training, the changes in children with predominantly phonological deficits are more pronounced. For them, the voice reaction time is significantly prolonged, while the pronunciation (articulation) time of the words is shortened and the number of misspelled words decreases. According to the cited authors, the voice reaction time is related to the decoding process of information, which for our research could mean that longer decoding time improves the reading process and comprehension of the presented words.

Conclusion

The neuropsychological study gives a complete view of the state of the higher cortical functions. The children with developmental dyslexia are particularly embarrassed to perform visual and spatial tasks, and tasks exploring language skills. The DDE-2 test showed that the subgroup of children with predominantly phonological deficits had a wider range of reading and writing difficulties than those with predominantly visual-spatial deficits. The non-verbal Girolami-Bulinie's test outlines the children with visual-spatial deficits. The subgroup of children with predominantly phonological deficits performs phonological tasks more slowly and with more mistakes compared to children with predominantly visual-spatial deficits. Applying training practices in visual modality using colour filters has proven to be an important factor in improving the reading performance of children with developmental dyslexia, as the effect of influencing these practices on children with phonological deficits is faster.

References

1. **Kalonkina A., Y. Lalova** (2016) Output of normative indicators from a test battery for the study of the speech speech. Collection of papers from International Conference "Logopedic Diagnostics" Albena 2016; 30-38, Rommel Publishing House.
2. **Matanova, B. Todorova, E.** (2013); DDE-2 Test Battery for Evaluation of Dyslexia of Development - Bulgarian Adaptation; OS Bulgaria OOD.
3. **Raichev, P. Geleva, Ts., Valcheva, M., Rasheva, M., Raicheva, M.** (2005); Protocol on

Neurological and Neuropsychological Studies of Children with Specific Learning Disabilities. In the "Integrated Learning and Resource Teacher" magazine; Dr. Ivan Bogorov – Sofia.
4. **Stoyanova, Y. U.** (2011) Early language development. Rommel Logopedic Center.
5. **Todorova, E.** (2005) Diagnosis of Linguistic Deficiency in Dyslexia, Publishing House "Rommel".
6. **Shtereva, K.** (2012), Phonological awareness of children, Sofia, Glossa Therapies.
7. **Yakimova, R.** (2004), Violation of Written Speech, Rommel Publishing House.
8. **Annett, M.** (1967) The binominal distribution of right and lefthand edness, QJEP, 19.
9. **Balota, D. A., and Abrams, R. A.** (1995). Mental chronometry: beyond onset latencies in the lexical decision task. *J. Exp. Psychol. Learn. Mem. Cogn*. 21, 1289-1302. doi: 10.1037/0278-7393.21.5.1289.
10. **Bradley, L. & Bryant, P. E.** (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. Nature, 271, 746-747.
11. **Davies, R., Rodríguez-Ferreiro, J., Suárez, P., and Cuetos, F.** (2013). Lexical and sub-lexical effects on accuracy, reaction time and response duration: impaired and typical word and pseudoword reading in a transparent orthography. *Read. Writ*. 26, 721-738. doi: 10.1007/s11145-012-9388-1.
12. **Georgiou, G. K., Parrila, R., and Liao, H.** (2008). Rapid naming speed and reading across languages that vary in orthographic consistency. *Read. Writ*. 21, 885-903. doi: 10.1007/s11145-007-9096-4.
13. **Goswami, U.** (2003). Why theories about developmental dyslexia require developmental designs. Trends in Cognitive Sciences, 7 (12), 534-540.
14. **Goswami, U., Fosker, T., Huss, M., Mead, N., and Szücs, D.** (2011). Rise time and formant transition duration in the discrimination of speech sounds: the Ba–Wa distinction in developmental dyslexia. *Dev. Sci*. 14, 34-43. doi: 10.1111/j.1467-7687.2010.00955.x.
15. **Hall R, Ray N, Harries P, Stein J.** (2013) A comparison of two-coloured filter systems for treating visual reading difficulties. Disability & Rehabilitation. 35:2221-6.
16. **Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. and Shaywitz, B. A.** (2003). A definition of dyslexia. Ann. Dyslexia 53, 1-14.
17. **Martelli, M., De Luca, M., Lami, L., Pizzoli, C., Pontillo, M., Spinelli, D. et al.** (2013). Bridging the gap between different measures of the reading speed deficit in developmental dyslexia. *Exp. Brain Res*. doi: 10.1007/s00221-013-3735-6. [Epub ahead of print].
18. **Martelli, M., Di Filippo, G., Spinelli, D., and Zoccolotti, P.** (2009). Crowding, reading and developmental dyslexia. *J. Vis*. 9, 14.1-14.18. doi: 10.1167/9.414.
19. **Pelli, D. G., Tillman, K. A., Freeman, J., Su, M., Berger, T. D., and Majaj, N. J.** (2007). Crowding and eccentricity determine reading rate. *J. Vis*. 7, 20.1-20.36. doi: 10.1167/7.2.20.
20. **Share, D. L. & Levin, I.** (1999). Learning to read and write in Hebrew. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), Learning to read and write: A cross-linguistic perspective (pp. 89-111). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
21. **Spinelli, D., De Luca, M., Judica, A. and Zoccolotti, P.** (2002). Crowding effects on word identification in developmental dyslexia. *Cortex* 38, 179-200. doi: 10.1016/S0010-9452(08)70649-X.
22. **Stein, J.** (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. Dyslexia 7, 12-36.
23. **Stein, J. F., and Walsh, V.** (1997). To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia. *Trends Neurosci*. 20, 147-152. doi: 10.1016/S0166-2236(96)01005-3.
24. **Wilkins, A. J., Evans B. J., Brown J. A., Busby A. E., Wingfield A. E., Jeanes R. J. et al.** (1994) Double-masked placebo-controlled trial of precision spectral filters in children who use coloured overlays. Ophthalmic Physiol Opt. 14:365-70.
25. **Wimmer, H.** (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. Applied Psycholinguistics, 14, 1-33.
26. **Wimmer, H.** (1996). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: Evidence from children learning to read German. Journal of Experimental Child Psychology, 61, 80-90.

Asst. Prof. Yordanka Lalova, MD, PhD
Institute for Population and Human Studies – Bulgarian Academy of Science

e-mail: j_lalova@doctor.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 284-298
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Четене, слухова преработка и свързани фактори

Катерина ЩЕРЕВА

Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
Факултет по науки за образованието и изкуствата,
Катедра Специална педагогика и логопедия
БЪЛГАРИЯ, София 1574, ул. Шипченски проход 69 А

katerinashtereva@abv.bg

Резюме. Въведение: *Редица автори твърдят, че способността на слуховата преработка е свързана с четенето, речта и фонологичното осъзнаване, което води до затруднения в езиковото развитие и огрaмотяването.*

Целта *на това изследване е да се установят връзки между уменията за слухова обработка и способността за декодиране на думи, разбирането при четене и свързаните фактори при деца във втори клас в българско училище.*

Методика: *В изследването са включени 56 деца от втори клас на българското училище. Децата се изследват чрез: Тест за слухови и зрителни умения (TAVS); Тест за бързо автоматично назоваване (RAN – обекти и букви); Фонологично осъзнаване - манипулация и римуване; Декодиране на думи и псевдодуми; Картинен речник; Четене на текст с разбиране.*

Резултати: *Изследването показа, че способността за слухова преработка на информацията е в най-силна взаимовръзка с фонологичното осъзнаване, скоростта на четене и декодирането. Беше установена силна статистическа зависимост между слуховия времеви ред с фонологичното осъзнаване и скоростта на четене; наблюдава се и умерена зависимост между слуховия времеви ред и декодирането на думите и псевдодуми. Чувствителността към прага на сливане между два звука е в статистически силно значима връзка с фонологичното осъзнаване, също така е в умерена зависимост от скоростта на четене и разбирането при четене. Слухово-моторните умения са в умерена зависимост от речника и скоростта на четене.*

Заключение: *По отношение на бъдещите изследвания е важно да се търсят благоприятните ефекти от музикалното образование и обучение насочено към слуховата обработка, което е доказано, че развива езиковите умения и подобрява способността на децата и учениците да четат.*

Ключови думи: слухова преработка; декодиране; четене с разбиране; фонологично осъзнаване; бързо серийно назоваване; речник.

Статията да се цитира по следния начин:
Щерева, К. (2019). Четене, слухова преработка и свързани фактори. *Психологични изследвания*, том 22, кн. 1 2019, 284-298. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© К. Щерева, 2019

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през април 2019
Публикувана през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

Challenges of the school environment
Approaches to Mental Health and Conduct Disorders in Childhood

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 284-298
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Reading, auditory processing and associated factors

Katerina SHTEREVA

Sofia University St. Kliment Ohridski
Faculty of Educational Studies and the Arts,
Department of Special Education and Speech/Language Therapy
BULGARIA, 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str.

katerinashtereva@abv.bg

Abstract. Background: *A number of authors argue that the ability of auditory processing is associated with reading, speech and phonological awareness, whereas difficulties in this capacity, in turn, lead to difficulties in language development and literacy.*

The aim of this study *is to establish correlations between auditory processing skills and the ability to decode words, reading comprehension and related factors in children in second grade at a Bulgarian school.*

Methods: *56 children from second grade at a Bulgarian school are studied. Children are examined by: Test of Auditory and Visual Skills (TAVS); Test of Rapid Automatic Naming (RAN - objects and letters); Phonological Awareness - manipulation and rhyme; Decoding words and pseudo-words; Vocabulary - picture; Reading comprehension text, in order to establish dependencies and relations.*

Results: *This study demonstrated that the auditory processing ability is most strongly correlated with phonological awareness, reading speed and decoding. Strong statistical correlation between the Auditory Temporal Order with phonological awareness and the reading speed was noted; and moderate correlation between Auditory Temporal Order and the decoding of words and pseudo-words was observed, too. Sensitivity of Auditory Fusion Threshold is significantly correlated with phonological awareness and moderately correlated with the speed of reading and reading comprehension. Auditory motor skills are moderately correlated with vocabulary and reading speed.*

Conclusion: *In terms of future research, it is important to look for beneficial effects of musical education and training in auditory processing, which is proved to expand the language skills and improve the children's and students' ability to read.*

Keywords: Auditory Processing; Decoding; Reading Comprehension; Phonological Awareness; Rapid Serial Naming; Vocabulary.

The article can be cited as follows:

Shtereva, K. (2019). Chetene, slukhova prerabotka i svŭrzani faktori. [Reading, auditory processing and associated factors]. *Psychological Research,* Volume 22, Number 1, 284-298. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online). (in Bulgarian)

© K. Shtereva, 2019

Submitted – January 2019
Revised – April 2019
Published – June 2019

The author has read and approved the final manuscript.

Теоретичен обзор

Ритъмът е в биенето на сърцето, дишането и ходенето, но също така и в приливите и отливите на морето, сезоните и т.н. Много трудно е да се направи нещо неритмично на ниво поведение (Фрайз 1982). Всички биологични системи са циклични, т.е. наблюдават се редуващи се периоди на нарастване и намаляване. Редица теории и автори търсят доказателства за връзката между фундаменталната способност за слухово преработване, езика и четенето.

Ритмовата организация на четивния процес се реализира чрез зрителни, слухови и/или тактилни пространствени представи. Те доставят на перцептивните механизми нужната информация за езиково кодиране.

Акустичната речева вълна е непрекъснат комплекс и се характеризира с бързи промени в акустичните честота и интензивност, както и с определена продължителност. Процесът на нейното преработване е част от човешкото възприятие на слуховата информация, независимо дали тя е езикова, или е нелингвистична. Следователно, слухово-времевата обработка влияе на възприемането на всички аспекти на музиката, говора и общите задачи за слушане (Боейс и кол. 2007).

Често децата, които имат трудности при четенето, имат проблеми и с различните параметри от уменията за сензорна преработка. Това включва перцепцията за височината на звука, слуховото времево обработване, отчитането на паузите, продължителността на моделите и др. (Хийт 2014). Кейт (2001) твърди, че разделителната способност при обработката на слухови сигнали е ключов фактор за възприемането на звукови сигнали във времето. Децата и възрастните, които се затрудняват да се придържат към външен стабилен ритъм, често имат трудности в процеса на овладяване, езика и фонологичното осъзнаване (Хийт 2015). Госвами (2011) разкрива, че „децата, които са затруднени да тактуват в определен ритъм, показват по-ниско ниво на грамотност и фонологично развитие". Редица автори определят разпознаването на височината на звука като важен фактор, който е свързан с фонемното разпознаване (Лоуи и кол. 2011), като тези резултати са независими от невербалното IQ, музикалното образование и социално-икономическия статус.

Съществуват изследвания, които показват, че развитието на детското възприятие за ритъм и мелодия се подобрява с възрастта и осъзнаването на тези музикални елементи се реализира постепенно през предучилищния период (Гембрис 2006; Шеленберг Перец 2008). Въпреки това, развитието на музикалното възприятие при малките деца остава до голяма степен неизследвано. Съществуват изследователски доказателства, че децата са в състояние да обработват глобалните елементи като височина и ритъм (по-точно „цялото"), преди да възприемат отделните компоненти (т.е. по-малки единици, които съставляват „цялото"). От друга страна, способността да се използва информацията за звуковите елементи на езика, т.е. фонологичното осъзнаване, в преработката на писмения и говоримия език е силен предиктор за декодирането на думи в най-ранните етапи на усвояване на четенето (Комптън и кол. 2001).

Чувствителността към прозодичната функция на речта е особено очевидна при малките деца . Изследванията показват, че бебета не само използват прозодиката за опознаването на синтактичната структура на родния език, но също така, че техният лепет имитира прозодичните му характеристики (Кун и Стал 2003). Освен това, децата са по-зависими от прозодичните елементи на устния език за неговото разбиране, отколкото са възрастните. Много проучвания също показват, че децата са чувствителни към прозодичните и синтактичните граници на фразата (Кристоф и кол. 2001; Геркет и кол. 1999 – по Кейт 2001).

Съвременно изследване на способността за сричкова дискриминация при недоносени бебета разкрива, че слушането на срички предизвика нарастване на мозъчна-

та активност в лявото полукълбо. Наблюдават се и дискриминационни отговори при промяна на фонемата и на гласа (мъжки или женски) дори и при най-малките бебета (гестационна възраст – 29 седмици). Тези резултати демонстрират сложната организация на перисилвиевата област още във вътреутробното развитие и подчертават влиянието на вродените фактори в езиковата обработка и социалната комуникация при хората.

Бебетата могат да различат езици с различни типове ритъм, което показва наличието на филтър, през който преминава само прозодичната информация (Рамус 1999). Авторът доказва, че пеленачета определят вокалните периоди в речта още в началното й усвояване. Освен това се разкрива, че гласните и съгласните се възприемат от отделни раздели в мозъка. Може би този лингвистичен ритъм дава на бебетата в началното на тяхното развитие усещането за сегментацията (Кътлър 1994). Ангелов (1994) пише, че основна роля в процеса на възприемане на речта в кърмаческа възраст играе интонацията: кърмачетата възприемат думата като цялост с определена ритмо-интонационна структура.

Като се има предвид доказателствата, че детското разбиране на устната реч зависи до известна степен от използването на прозодичните функции, може да се предположи, че прозодиката е важен фактор за способността на децата да извлекат точния смисъл от прочетения текст (Даухауър 1991; Кун и Стал 2003).

В научната литература се представят и интересни проучвания, свързани с това дали продуцирането на метричните модели е засегнато при децата в риск от нарушения във фонологичното осъзнаване и четенето.

Данни от продукцията на малки деца от английски и холандски произход показват отклонения (Уайнън и кол. 1994). Ууд и кол. (2006) установяват, че 8-годишните лоши читатели срещат по-голяма трудност при задачите за съчетаване на ритъмни модели. Освен това е правено изследване на способността на деца на възраст от 5 до 7 години да определят думи с нарушено ударение. Установява се корелация с нивото на фонемното осъзнаване, оформотяването и спелуването на думи (Ууд и кол. 2006). Този факт разкрива връзката между чувствителността към метричното ударение и способността за оформотяване.

Привържениците на концепцията за фонологичния дефицит изследват супрасегментарната област не само за да придобият по-пълна яснота за фонологичните способности на децата с риск от дислексия, но също така и поради факта, че чувствителността към метричното ударение е необходима за разпознаването на границите на думата, опознаването на думата и последващите детайлизирани фонологични репрезентации. Предполага се, че ако чувствителността към метричното ударение е по-малко развита при децата в риск, това би могло да попречи на техния напредък в ранна възраст в изграждането на фонологични репрезентации.

Друг експеримент обсъжда това, че доминиращият модел на ударение в английския и холандския е хореичният. Слушателите, носители на тези езици, показват предпочитания към силен-слаб ритъм и последваща метрична стратегия на сегментацията, основана на този ритъм. Това означава, че говорещите тези езици приемат имплицитно, че границата на думата се среща пред силни, а не пред слаби срички. Такова предпочитание към доминиращото метрично ударение се установява при децата от тези националности още в края на първата година от живота им. Обсъжданото изследване установява, че децата в риск не използват метричните маркери за сегментация. Това доказва предположението, че неспособността за използване на фонологичното ударение като маркер за сегментация води до по-беден фонологичен образ на думата и оттам до по-лоша фонемно-графемна кореспонденция. Сведенията в това изследване потвърждават наличието на задръжка във фонологичното познание при децата в риск и демонстрират значението на включването на супрасегментарните умения при провеждане на

този тип изследвания. Авторите формулират хипотезата, че понижената способност за използване на метричното ударение при определянето на границите на думата е свързано с фонологичните проблеми, които децата с дислексия срещат и при перцепцията, и при продукцията. Те отбелязват, че би било интересно да се установи на каква възраст децата в риск започват да се различават от развиващите се в норма при използването на метричните маркери. Свързаният с това по-абстрактен въпрос е дали децата в риск са чувствителни към дистрибутивните свойства на метричното ударение (Уд и кол. 2006).

Изследвания, изучаващи етиологията на фонологичните нарушения и дислексията на развитието, предполагат, че слабостта в слуховото възприятие предразполага индивидите към затруднение при четенето. Най-разпространените обяснения за ролята на слуховия фактор са хипотезата за бързината на слуховата преработка (Rapid Auditory Processing – RAP) и хипотезата за дефицита на началото на амплитудната обвивка (Amplitude Envelope Onset). Представянето на двете постановки е акцентирано върху възприемането на темпоралната структура на речевите и неречевите сигнали.

Теорията за времевите модели, която Госвами доразвива по-късно (Госвами и кол. 2011), показва, че декодирането на езика и музиката е свързано с възприятието на акцентите (ударенията) и ритъма и че способността да се чуват и диференцират тези модели е критична в обработването на потока от акустични събития. Госвами (2011) предполага, че причините за този дефицит са мозъчно базирани и лицата, които не могат да идентифицират тези фини промени в ритъма, трудно извличат различните честоти на речевата модулация, особено в ниските честотни модулации при делта вълните (0,5 – 4 Hz), а вероятно и при тета честота (4 – 8 Hz). Чрез мозъчно базирани изследвания, използващи ЕЕГ методология, е установено, че тези честотни вълни носят информация за сричките и прозодичните характеристики на езика (Гица и Грийнбърг 2009). На тази база се очаква неефективността в развитието на основната слухова преработка да засегне както езиковото развитие, така и развитието на музикалните способности. Тези доказателства показват връзката между фундаменталната способност за слухово преработване, езика и четенето (Госвами и кол. 2011).

Способността за отчитане на времевия ред е свързана с „умението за четене, говора и фонологичното осъзнаване“ (Лазонен 2001 – по Хийт 2015). Алън Хийт (2015) твърди, че затрудненията в тази способност водят до трудности в езиковото развитие и четенето. Страйт и кол. (2011) подчертават значението на ритмичната закономерност както в езика, така и в музика. Техните данни разкриват, че чрез фокусиране на вниманието върху акустични сигнали се подобрява слуховата обработка и така се повлиява силно върху езиковите и когнитивните умения на децата.

Теориите, които обсъждат ролята на слуховата обработка и връзката й с фонологичното осъзнаване и по-късно с нарушенията на четенето и писането, варират при отделните автори, но дават основания за активна експериментална дейност, базирана на проучвани или малко познати феномени.

Дизайн на изследването

Цел и хипотези на изследването

Целта на това изследване е да се установят корелациите между слуховата преработка на информацията и способността за декодирането на думи, разбирането при четене и свързаните с тях фактори при деца от втори клас на българското училище.

Изследователски въпроси

1. Има ли междуполови и възрастови различия при отделните компоненти на теста за слухова преработка на информация (използва се тест TAVS)?
2. Кои компоненти от теста за слухова преработка (TAVS) кореспондират с: БСН (Бързо серийно назоваване) – обекти, БСН (Бързо серийно назоваване) – бук-

ви, фонологично осъзнаване – манипулиране и римуване, картинен речник, декодиране на думи, скорост на четене и четене с разбиране?

Изследвани лица

В това проучване са изследвани 56 деца на възраст от 91 до 118 месеца (29 деца от 91 до 102 месеца = 52% и 27 деца от 103 до 118 месеца = 48%), съответно 30 момчета и 26 момичета от едно държавно училище в София, България. Децата са без нарушения в сензорните модалности и са с интелект в норма. В изследването не се взимат под внимание предварителни данни, свързани с езикови и/или други нарушения. Описателната информация е представена в табл. 1.

Таблица 1
Контингент – демографски данни

Table 1
Contingent – demographic data

Променливи		**Честота**	**Процент (%)**
Възраст в месеци	91 – 102	29	52
	103 – 118	27	48
Общо		56	100
Пол	момчета	30	54
	момичета	26	46

Методика на изследването

Процедура: Всички участници са тествани индивидуално в тиха стая в съответното училище, в рамките на две сесии, като първата е с продължителност около 30 мин., а втората – 20 минути. Резултатите от всяка сесия са записани в специално създаден за това протокол.

TAVS скрининг тест (Хийт 2014) се използва в частта за слухова обработка на информацията. В това изследване са включени 5 субтеста, които оценяват:

Обработка на времевия ред (Auditory Temporal Order). Това е способността „да се възпроизведе последователност от бързо следващи едно след друго събития“ (Талал 1984). Изследваният чува два последователни сигнала и трябва да определи откъде идва първият звуков сигнал, т.е. от лявото или дясното ухо. Данните се представят в милисекунди.

Праг на сливане (Auditory Fusion Threshold). Това е мярка за времева разделителна способност (темпорална резолюция). При този тест се подава едно щракване на едното ухо и едно на другото и се отчита къде доближаването във времето на двете щраквания се възприема като единно. Данните се представят в милисекунди.

Слухово-моторни умения (Auditory Motor Skills). Този субтест оценява способността да се възприема постоянен ритъм и да се следва. Това изисква определянето на правилното темпо и възпроизвеждане на ритъма с натискане на съответните клавиши. Сензо-моторният праг за възприемане е 100-125 милисекунди.

Разграничаване на височини (Pitch Discrimination). В този субтест се определя способността за различаване на тонови височини. Резултатът е в полутонове.

Различаване на тонови дължини (Pitch Pattern Tone Duration). Изследваният чува три тона и трябва да определи кой от тях е с най-голяма дължина. Нормите са между 60 до 170 милисекунди.

Бързо серийно назоваване (БСН) – обекти и букви. Тестът се състои от общо 50 елемента (5 реда с по 10 обекта на ред). Детето трябва да изговори възможно най-бързо всички обекти или букви в последователността, в която ги вижда. Тестът за бързо автоматизирано назоваване на букви (RAN – Letters) е по подобие на теста на Уолф и Денкла (Уолф и Денкла 2005). Адаптацията и подборът на буквите на кирилица е на автора на това изследване. Времето за изпълнение на тези два теста се отчита в секунди. Отчитат се броят на грешките и самокорекциите.

Фонологично осъзнаване (ФО) – манипулиране и римуване. Използваните задачи за фонологично осъзнаване са две:

манипулиране чрез отделяне на различни части от фонологичната структура на думата (сричка, клъстер и звукове) и римуване (Dyslexia Screening Test, Фалт и Николсън 2011 – по Ескрибано 2012; Щерева 2015). Изисква се участниците да слушат внимателно думите и да ги изговарят без определени техни фонологични части. Използват се три примерни задачи за демонстриране на процедурата и за получаване на обратна връзка. Има 12 тестови единици. При задачите за римуване учениците трябва да отговорят дали двойката думи, която чуват, се римува, или не. Примерните елементи са 6 на брой, а тестовите айтеми са 8. При събирането на данните резултатите се отчитат на индивидуалните тестови протоколи, където верните отговори се отбелязват с 1 точка, а грешните – с 0.

Декодиране на думи (четене без смисъл). В изследването се използва една от задачите на теста DST-J (Dyslexia Screening Test, Фалсет и Николсон – по Ескрибано 2012). Тестът включва задача за прочитането на 28 реални думи и 10 псевдодуми. Тестовият бал се получава чрез формула, като особено важна част от резултата е четенето на псевдодумите. Включен е анализ на грешките и скоростта на четене, т.е. този субтест има претенции да отрази способността на децата за плавно четене – декодиране на думи.

Речник (картинен). За оценка на картинния речник на учениците е избран тестът WMLS RV (Тест за езиково изследване на Уудкок-Муньос – ревизирана версия, в частта „Картинна лексика“ 2005). Този субтест анализира аспектите на устния език, включително езиковото развитие и лексикалното познание. Задачата изисква участникът да идентифицира нарисувани обекти и да ги назовава, т.е. семантична задача на равнището на думата.

Четене на текст с разбиране. Този субтест е подбран и адаптиран от испански език, за да се оцени четенето с разбиране при учениците (LEE, Reading and Writing Test in Spanish, Дефиор и кол. 2006 по Ескрибано 2012). Изисква се участникът да прочете кратък текст (74 думи) и после да отговори на поредица от въпроси: три буквални и три дедуктивни въпроса, да подбере заглавие и направи обобщение при избор от три възможности. За участниците от първи клас екзаминаторът чете въпросите към текста, а ако е необходимо – и самия текст. Формира се тестови бал, като допълнително се отчита скоростта на четене и броят допуснати грешки. Към този субтест се отбелязва коефициент на скорост за четене.

Резултати от изследването

Дескриптивна статистика

Табл. 2. представя средни стойности и стандартни отклонения на променливите по изследвани параметри, включени в теста TAVS.

Таблица 2
Дескриптивна статистика

Table 2
Descriptive statistics

	ИЛ	Минимум	Максимум	Средна стойност
Времеви ред	56	61	214,57	85,58
Праг на сливане	56	0,33	7,26	3,94
Слухово-моторни умения	56	390	496,07	62,57
Разпознаване на височини	56	0,20	12,62	16,46
Различаване на тонови дължини	56	64	172,83	49,14

ANOVA – факторен дисперсионен анализ на междуполовите и възрастовите различия

Първият източник на вариации, изследван по метода ANOVA, е полът (при $P \leq 0,05$ и $F \sim 3$, табл. 3). Не се установяват статистически значими междуполови разлики по отношение на петте параметъра, включени в изследването на слуховата преработка на информацията.

Таблица 3
Междуполови различия (ANOVA) за параметрите на TAVS

Table 3
Sex Differences (ANOVA) for TAVS parameters

Променлива	F	P
TAVS	0,62	0,436

За да се установи наличието на разлики при следващия източник на вариации – възрастовите групи, обхващащи 29 ученика от 91 до 102 месеца и 27 ученика от 103 до 118 месеца – също е направен еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA). Констатирани са статистически значими различия само по отношение на прага на сливане (табл. 4). От Таблица 3 се вижда, че по този параметър има статистически значима междугрупова разлика ($F = 4,15$; $P = 0,046$). Направено е и многопластовото междугрупово сравнение (Multiple Comparisons), за да се установят различията, които предопределят този резултат, при степен на значимост $P \leq 0,05$ и $F \sim 3$ (съответните средни аритметични стойности за учениците на възраст от 91 до 102 месеца са $X = 6,25$; а за тези от 103 до 118 месеца $X = 8,34$).

В периода от 91- до 118-месечна възраст учениците натрупат допълнителна информация и развиват умението за времева разделителна способност (темпорална резолюция).

Таблица 4
Влияние на възрастта върху слуховата преработка

Table 4
Age influence on auditory processing

ПРОМЕНЛИВИ	F	P
Времеви ред	0,32	0,573
Праг на сливане	*4,15*	*0,046*
Слухово моторни умения	0,19	0,661
Разпознаване на височини	1	0,321
Различаване на тонови дължини	0,03	0,7

Корелационен анализ

В тази част се представят матриците на корелация между петте компонента на теста за слухова преработка TAVS с резултатите от тестовете за бързото назоваване (обекти и букви), фонологичното осъзнаване, декодирането на думи, картинния речник, скоростта на четене и четенето с разбиране (табл. 5). Всички корелации са значими при $p < 0,05$.

Таблица 5
Корелационна зависимост (Pearson Correlation) между способността за слухова преработка и бързото назоваване, фонологичното осъзнаване, декодирането, речника, скоростта на четене и разбирането при четене

Table 5
Pearson Correlation between Auditory Processing and Rapid Serial Naming, Phonological Awareness, Decoding, Vocabulary, Reading Speed, and Reading Comprehension

		БСН	ФО	Декодиране	Речник	Скорост на четене
TAVS	Коефициент на корелация (r)	0,245	**-0,480****	**-0,293****	-0,14	**-0,406****
	Степен на значимост (P)	0,072	**0,000**	**0,030**	0,322	**0,002**

Установи се, че слуховата преработка е в най-силна взаимовръзка с фонологичното осъзнаване (r = -0,480**; P = 0,072), скоростта на четене (r = -0,406**; P = 0,002) и декодирането (r = -0,293**; P = 0,030).

Направен е допълнителен по-детайлен анализ на корелацията между отделните компоненти на TAVS (времеви ред, праг на сливане, слухово-моторни умения, разпознаване на височини, различаване на тонови дължини) и останалите тестове в изследването (табл. 6).

Това изследване доказа статистически значима зависимост на три от компонентите на TAVS (времеви ред, праг на сливане, слухово-моторни умения) с четенето и свързани с него умения и когнитивни характеристики. Установи се силна коре-

Таблица

Корелационна зависимост (Pearson Correlation) между времевия ред, прага на сливане, слухово-моторните умения, разпознаването на височини, различаването на тонови дължини и бързото назоваване, фонологичното осъзнаване, декодирането, речника, скоростта на четене и разбирането при четене

Table 6

Pearson Correlation Between Auditory Temporal Order, Auditory Fusion Threshold, Auditory motor skills, Pitch Recognition, Tone Duration Discrimination, and Rapid Serial Naming, Phonological Awareness, Decoding, Vocabulary, Reading Speed, and Reading Comprehension

TAVS	Времеви ред		Праг на сливане	Слухово-моторни умения	Разпознаване на височини	Различаване на тонови дължини
БСН	Коефициент на корелация (r)	0,02	0,03	0,17	-0,02	0,06
	Степен на значимост (P)	0,091	0,857	0,23	0,9	0,676
ФО	Коефициент на корелация (r)	**-0,425****	**-0,423****	-0,17	-0,2	-0,26
	Степен на значимост (P)	**0,001**	**0,001**	0,22	0,132	0,057
Декодиране	Коефициент на корелация (r)	**-0,280***	-0,17	-0,15	-0,08	-0,07
	Степен на значимост (P)	**0,038**	0,21	0,27	0,58	0,593
Речник	Коефициент на корелация (r)	-0,003	-0,137	**-0,275***	-0,232	0,076
	Степен на значимост (P)	0,983	0,315	**0,040**	0,086	0,58
Скорост на четене	Коефициент на корелация (r)	**-0,399****	**-0,269***	**-0,269***	-0,13	0,003
	Степен на значимост (P)	**0,003**	**0,047**	**0,047**	0,364	0,982
Разбиране при четене	Коефициент на корелация (r)	-0,08	**-0,273***	-0,22	-0,05	-0,04
	Степен на значимост (P)	0,543	**0,041**	0,109	0,716	0,794

лационна зависимост между способността за отчитане на времевия ред с фонологичното осъзнаване (r = -0,425**; P = 0,001), както и със скоростта на четене (r = -0,399**; P = 0,003), и умерена зависимост с декодирането на думи и псевдодуми (r = -0,280*; P = 0,038). Чувствителността към прага на сливане между два звука е в статистически силно значима връзка с фонологичното осъзнаване (r = -0,423**; P = 0,001), също така е в умерена зависимост от скоростта на четене (r = -0,269*; P = 0,047) и разбирането при четене (r = -0,273*; P = 0,041). Слухово-моторните умения са в умерена зависимост от речника (r = -0,275*; P = 0,040) и скоростта на четене (r = -0,269*; P = 0,047).

Обсъждане

Целта на това изследване е да се установят корелациите на слуховата преработка със способността за декодиране на думи, разбирането при четене и свързани фактори при деца от втори клас на българското училище. За реализирането на тази цел са използвани следните тестове: TAVS (тест за слухова преработка на информацията с включени в изследването пет субтеста – времеви ред, праг на сливане, слухово-моторни умения, разпознаване на височини, различаване на тонови дължини), БСН – обекти и букви, фонологично осъзнаване – манипулиране и римуване, картинен речник, декодиране на думи, скорост на четене и четене с разбиране. Оценяването във връзка с поставените изследователски въпроси се реализира чрез дескриптивна статистика, факторен дисперсионен анализ и корелационен анализ.

Междуполови и възрастови различия при отделните компоненти на теста за слухова преработка на информацията (TAVS)

В това изследване не се установяват статистически значими междуполови разлики по отношение на петте параметъра, включени в изследването на слуховата преработка на информацията. В същото време са констатирани статистически значими възрастови различия само по отношение на субтеста, свързан със способността за установяване на прага на слухово сливане. В този смисъл, най-вероятно в периода от 91- до 118-месечна възраст учениците натрупват допълнителна информация и развиват умението за времева разделителна способност (темпорална резолюция). Според някои автори (Кейт 2001) разделителната способност на слуховите сигнали е ключов фактор за обработването на звукови сигнали във времето. Възможно е тази статистически значима възрастова разлика по този показател да се определя и от интензивното повишаване на нивото на четивните умения и езиковото развитие при учениците, което косвено да я повлиява (Хийт 2015).

Корелации между субтестове от TAVS (времеви ред, праг на сливане, слухово-моторни умения) с декодирането и разбирането при четене и свързани фактори

Изследването доказа, че способността за слухова преработка на информацията е в най-силна взаимовръзка с фонологичното осъзнаване, скоростта на четене и декодирането. Интересно е да се отбележи, че статистически значима зависимост се установи само между три от изследваните компоненти на TAVS (времеви ред, праг на сливане, слухово-моторни умения) с четенето и свързани с него умения и когнитивни характеристики.

По отношение на отделните параметри на слухова обработка се констатира силна корелационна зависимост между способността за отчитане на времевия ред, фонологичното осъзнаване и скоростта на четене и умерена зависимост със декодирането на думи и псевдодуми. Редица автори също отбелязват, че ако резултатите от този тест при дадено изследвано лице показват много бавно обработване на времевия ред, то е много вероятно речта също да е засегната (Хийт 2015). Други изследвания на автора на това изложение (Щерева 2012) определят, че за българските деца при декодира-

нето на думи е водеща ролята на скоростта, с която те четат, способността бързо да назовават букви и нивото на фонологичното им осъзнаване. Установени са и редица прилики, отнасящи се до испански говорещите деца, а именно, че декодирането на думи е тясно свързано с фонологичното осъзнаване. Данни за английския език определят ролята на фонологичните умения като най-важния предиктор за четенето на думи (Госвами 2000). В този смисъл, трябва да се обърне особено внимание на развиването на способността на децата за отчитане на времевия ред като важен фактор за декодирането при четене и фонологичното осъзнаване.

Резултатите от това изследване констатират, че чувствителността към прага на сливане между два звука е в статистически силно значима връзка с фонологичното осъзнаване, също така е в умерена зависимост от скоростта на четене и разбирането при четене. Редица автори определят чувствителността към прага на сливане между два звука като ключов фактор за обработването на звукови сигнали във времето. Хийт (2015) представя данни, че затрудненията в тази способност водят до трудности при езиковото развитие и четенето.

Направеното изследване установи, че слухово-моторните умения са в умерена зависимост от речника и скоростта на четене. Хийт (2015) отбелязва, че децата и възрастните, които се затрудняват да се придържат към външен стабилен ритъм, често имат трудности в процеса на огрaмотяване, езика и фонологичното осъзнаване. Госвами (2011) установяват, че „децата, които са затруднени да тактуват в определен ритъм, показват по-ниско ниво на грамотност и фонологично развитие“. Интересно е, че резултатите от това изследване установяват връзка между слухово-моторните умения не само с традиционно асоциираните фактори, свързани с фонологичното осъзнаване, декодирането при четене и т.н., но и с такива като речниковия фонд, който се свързва предимно с нивото на разбиране при четене. Например, изследване на български деца определя речниковия фонд и способността за декодиране на думи като възлови за разбирането при четене (Щерева 2015). Способността да се чете с разбиране до голяма степен зависи от познаването на цялостната дума и дълбочината и широчината на лексикалните представителства (Ескрибано 2012). Изследването установява важната роля на слухово-моторните умения за развиване на речниковия фонд и оттам за повишавате на разбирането при четене.

Интересно е да се отбележи, че според това изследване за българските деца разпознаването на височини и различаването на тонови дължини (TAVS) не са статистически свързани с декодирането и разбирането при четене. Редица автори определят разпознаването на височини като важен фактор, който е свързан с фонемното разпознаване. Затова отклоненията в тази способност се свързват с проблеми в грамотността основно поради дефицит във фонологичното осъзнаване. Тези резултати са независими от невербалното IQ, музикалното образование и социално-икономическия статус (Лоуи и кол. 2011). Хийт (2015) отбелязва, че в езика и в естествения свят тоновете може да се различават както по продължителност, така и да се променят във височина. Може да се предположи, че децата и възрастните с такъв тип проблеми ще имат дефицити и във фонологичните процеси. В този смисъл, най-вероятно особеностите на българската фонологична система, в която няма звукове, които да се отличават само по дължина и височина, са фактор, който може да обясни липсата на статистически значими връзки между способността за отличаване на тонови височини и дължини с четивните умения и фонологичното осъзнаване.

Всички представени по-горе факти, взети заедно, подкрепят мнението за важната роля на слуховата преработка в процеса на усвояване на четенето – най-вече при декодиране на думи и в по-малка степен при разбирането при четене (Хийт 2015; Госвами 2011; Кейт 2001; Лоуи и кол. 2011).

Заключение и препоръки

Представеното изследване доказа, че способността за слухова преработка на информацията е в силна взаимовръзка с фонологичното осъзнаване, скоростта на четене и декодирането. Тази констатация има важни теоретични и практически последици по отношение на разпознаването и описването на спецификата на компонентите на процеса четене, а също и за диагностиката и терапията на неговите нарушения.

По отношение на бъдещи изследвания е важно да са потърсят благоприятните ефекти на музикалното обучение и обучението в слухова обработка на информацията, които доказано разширяват езиковите умения и подобряват четивните умения на децата и учениците. Тези стратегии са насочени към всички, включени в процеса на огрaмотяване, в това число и децата с нарушения и изоставане в развитието на разбирането и декодирането при четене.

Литература

1. **Ангелов Б.** (2007). Комуникативни аспекти на раното чуждоезиково обучение, С., 2007
2. **Щерева, К.** (2015). Предиктори за декодирането на думи и разбирането при четене в ранните етапи на огрaмотяване – в сборник към международна конференция: Логопедията и ранната интервенция на деца с увреждания, 29 май – 01 юни 2015.
3. **Boets, B., Wouters, J., van Wieringen, A. & Ghesquière, P.** (2007). Auditory processing, speech perception and phonological ability in pre-school children at high-risk for dyslexia: A longitudinal study of the auditory temporal processing theory. Neuropsychologia, 45(8), 1608-1620.
4. **Gembris, H.** (2006). The development of musical abilities. In R. Colwell (Ed.), MENC handbook of musical cognition and development. 124-164). New York, NY: Oxford University Press.
5. **Ghitza, O. & Greenberg, S.** (2009). On the possible role of brain rhythms in speech perception: Intelligibility of time compressed speech with periodic and aperiodic insertions of silence. Phonetica 66:113-126.
6. **Dowhower, S.** (1991). Speaking of prosody: Fluency‘s unattended bedfellow. Theory Into Practice, 30, 158-164. Дейвис 1990: Davis, S. Italian onset Structure and the Distribution of il and lo,1990, 43-55.
7. **Escribano, C. L.** (2012). Reading Acquisition in Monolingual Spanish- Speaking First Grade Children. British Journal of Education, Society & Behavioural Science 2(3): 290-306.
8. **Keith, R.** (2001) Online resource
9. http://www.audiologyonline.com/articles/auditory-fusion-test-revised-1232
10. **Compton, D. L., DeFries, J. C., Olson, R. K.** (2001). Are RAN and phonological awareness-deficits additive in children with reading disabilities? Dyslexia, 7, 125-129.
11. **Kuhn, M. R,. Stahl, S. A.** Fluency: A review of developmental and remedial practices. Journal of Educational Psychology. 2003; 95:3-22.
12. **Loui, P., Kroog, K., Zuk, J., Winner, E. and Schlaug, G.** (2011) Relating pitch awareness to phonemic awareness in children: implications for tone-deafness and dyslexia. Frontiers In Psychology, 2011; Vol. 2, Article 111.
13. **Ramus, F., Nespor, M. & Mehler, J.** (1999). Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. Cognition, 73(3), 265-292
14. **Strait, D. L., Hornickel, J. Kraus, N.** (2011) Subcortical processing of speech regularities underlies reading and music aptitude in children. Behavioural and Brain Functions, 7: 44.
15. **Wijnen, F., Krikhaar, E. & Den Os, E.** (1994). The (non)realization of unstressed elements in children‘s utterances: evidence for a rhythmic constraint. Journal of Child Language, 21, 59-83.
16. **Wood, C.** (2006). Metrical stress sensitivity in young children and its relationship to phonological awareness and reading. Journal of Research in Reading, 29, 270-287.
17. **Fraisse, P.** „Rhythm and Tempo“, In D. Deutsch (Ed.), The Psychology of Music, pp. 149-180, Academic Press, New York, 1982.
18. **Heath, A.** (2015) A Pilot study to investigate the efficacy of using the Test of Auditory and Visual Skills (TAVS) for pre and post testing measures, Advanced Brain Technologies 2015 advancedbrain.com
19. **Heath, A.** (2014) The Test of Auditory and Visual Skills: Improving opportunities for screening auditory and visual processing. 2014 Advanced Brain Technologies | advancedbrain.com
20. **Schellenberg, E.G. & Peretz, I.** (2008). Music, language and cognition: unresolved issues Trends in Cognitive Sciences, 12, (2), 45-46.

References

1. **Angelov, B.** (2007). Komunikativni aspekti na ranoto chuzhdoezikovo obuchenie. [Komunikativni aspekti na ranoto chuzhdoezikovo obuchenie]. S.(in Bulgarian).
2. **Shtereva, K.** (2015). Prediktori za dekodiraneto na dumi i razbiraneto pri chetene v rannite etapi na ogramotyavane - v sbornik kŭm mezhdunarodna konferentsiya: Logopediyata i rannata interventsiya na detsa s uvrezhdaniya, May 29 - June 01, 2015. [Prediktori za dekodiraneto na dumi i razbiraneto pri chetene v rannite etapi na ogramotyavane]
3. **Boets, B., Wouters, J., van Wieringen, A. & Ghesquière, P.** (2007). Auditory processing, speech perception and phonological ability in pre-school children at high-risk for dyslexia: A longitudinal study of the auditory temporal processing theory. Neuropsychologia, 45(8), 1608-1620.
4. **Gembris, H.** (2006). The development of musical abilities. In R. Colwell (Ed.), MENC handbook of musical cognition and development. 124-164). New York, NY: Oxford University Press.
5. **Ghitza, O. & Greenberg, S.** (2009). On the possible role of brain rhythms in speech perception: Intelligibility of time compressed speech with periodic and aperiodic insertions of silence. Phonetica 66:113-126.
6. **Dowhower, S.** (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. Theory Into Practice, 30, 158-164. Дейвис 1990: Davis, S. Italian onset Structure and the Distribution of il and lo,1990, 43-55.
7. **Escribano, C. L.** (2012). Reading Acquisition in Monolingual Spanish- Speaking First Grade Children. British Journal of Education, Society & Behavioural Science 2(3): 290-306.
8. **Keith, R.** (2001) Online resource
9. http://www.audiologyonline.com/articles/auditory-fusion-test-revised-1232
10. **Compton, D. L., DeFries, J. C., Olson, R. K.** (2001). Are RAN and phonological awareness-deficits additive in children with reading disabilities? Dyslexia, 7, 125-129.
11. **Kuhn, M. R., Stahl, S. A.** Fluency: A review of developmental and remedial practices. Journal of Educational Psychology. 2003;95:-22.
12. **Loui, P., Kroog, K., Zuk, J., Winner, E. and Schlaug, G.** (2011) Relating pitch awareness to phonemic awareness in children: implications for tone-deafness and dyslexia. Frontiers In Psychology, 2011; Vol. 2, Article 111.
13. **Ramus, F., Nespor, M. & Mehler, J.** (1999). Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. Cognition, 73(3), 265-292
14. **Strait, D. L., Hornickel, J. Kraus, N.** (2011) Subcortical processing of speech regularities underlies reading and music aptitude in children. Behavioural and Brain Functions, 7: 44.
15. **Wijnen, F., Krikhaar, E. & Den Os, E.** (1994). The (non)realization of unstressed elements in children's utterances: evidence for a rhythmic constraint. Journal of Child Language, 21, 59-83.
16. **Wood, C.** (2006). Metrical stress sensitivity in young children and its relationship to phonological awareness and reading. Journal of Research in Reading, 29, 270-287.
17. **Fraisse, P.** „Rhythm and Tempo", In D. Deutsch (Ed.), The Psychology of Music, pp. 149-180, Academic Press, New York, 1982.
18. **Heath, A.** (2015) A Pilot study to investigate the efficacy of using the Test of Auditory and Visual Skills (TAVS) for pre and post testing measures, Advanced Brain Technologies 2015 advancedbrain.com
19. **Heath, A.** (2014) The Test of Auditory and Visual Skills: Improving opportunities for screening auditory and visual processing. 2014 Advanced Brain Technologies | advancedbrain.com
20. **Schellenberg, E.G. & Peretz, I.** (2008). Music, language and cognition: unresolved issues Trends in Cognitive Sciences, 12, (2), 45-46.

Associate Professor Katerina Shtereva
Sofia University St. Kliment Ohridski
Faculty of Educational Studies and the Arts,
Department of Special Education and Speech/Language Therapy
BULGARIA, 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str.

katerinashtereva@abv.bg

Работа и свободно време
Работа, кариерно развитие и организационна култура

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 299-308
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Лидерство и невербална комуникация във виртуални екипи

Мариян ВАСЕВ

Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
катедра Реторика, Философски факултет
БЪЛГАРИЯ, гр. София, бул. Цариградско шосе 125, бл. 4

m_vasev@ff.uni-sofia.bg

Резюме. *Виртуалните екипи привличат растящ изследователски интерес заради възможността си да функционират отвъд ограниченията, свързани с местоположение, времеви разлики и часови зони, организационни граници или йерархия. В такава ситуация физическият контакт между отделните членове е сведен до минимум, а вътрегруповото общуване и изпълнението на поставените стратегически задачи разчитат на компютърно-опосредствана комуникация. В директно общуване невербалната комуникация изпълнява разнообразни функции, но в дигитална среда възможностите за невербална комуникация и поведение са ограничени. Това води до редица специфични предизвикателства, които заслужават по-задълбочен анализ и очертаване.*

Фокус на този доклад е разглеждането на характеристиките и предизвикателствата пред лидерската роля, свързани с обмена на информация в дигитална среда и по-тясно с управлението на невербалната комуникация, с цел постигане на по-висока ефективност в комуникацията. За целта са разгледани отраженията на теорията за медийно богатство, както и невербалните проявления за власт във виртуални екипи. Представените и систематизирани аспекти на невербалната комуникация биха били полезни на мениджъри на виртуални или смесени екипи, особено на мениджъри без предишен опит с този тип лидерство или като теоретичен фундамент на опитни мениджъри.

Ключови думи: лидерство; невербална комуникация; виртуални екипи.

Статията да се цитира по следния начин:

Васев, М. (2019). Лидерство и невербална комуникация във виртуални екипи. *Психологични изследвания*, том 22, кн. 1 2019, 299-308. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© М. Васев, 2019

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през март 2019
Публикувана през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

WORK AND LEISURE TIME
Work, Career and Organizational Culture

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 299-308
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Leadership and Nonverbal Communication in Virtual Teams

Mariyan VASEV

Sofia university St. Kliment Ohridski
Faculty of Philosophy, Department of Rhetoric
BULGARIA, 1113 Sofia,
125 blvd. „Tzarigradsko shosse“, bl. IV, floor I

m_vasev@ff.uni-sofia.bg

Abstract. *Virtual teams attract a rising research interest due to the operating beyond the restrictions of location, time zone differences, organizational limitations and hierarchy. In a virtual communication setting, physical contact between the team members is limited, while the internal communication and the execution of strategic goals depend on computer-mediated communication. In direct communication, nonverbal cues carry an array of functions, which are limited in a virtual setting. This presents a unique set of challenges, which warrant a more in-depth analysis and identification.*

The focus of this paper is to review the characteristics and challenges faced by the leadership role with the exchange of information, nonverbal communication management and effective communication overall. The text reviews the Media Richness Theory, as well as the nonverbal expressions of power in virtual teams. The offered and systematic aspects of nonverbal communication in virtual teams would be helpful to managers of dispersed and/or mixed teams, especially to managers without prior experience with these aspects of leadership. The text would also be beneficial as a theoretical foundation to the knowledge of more experienced managers.

Keywords: leadership; nonverbal communication; virtual teams.

The article can be cited as follows:

Vasev, M. (2019). Liderstvo i neverbalna komunikatsiya vŭv virtualni ekipi. [Leadership and Nonverbal Communication in Virtual Teams]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 299-308. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online). (in Bulgarian)

© M. Vasev, 2019

Submitted – January 2019
Revised – March 2019
Published – June2019

The author has read and approved the final manuscript.

Мениджърската невербална комуникация и поведение имат ефект върху начина, по който членовете на екипа възприемат своя лидер (Neufeld, 2010). В ситуация на несигурност човек е склонен да се фокусира върху невербалната комуникация за сметка на вербалната и по този начин да прави заключения за автентичността, личностните характеристики, уменията или намеренията на отсрещната страна (Berger, 1988). Според Дж. К. Бардж „лидерството се прилага в действие чрез комуникация“ (Barge, 1994), което е дори още по-релевантно във виртуални екипи, където комуникацията е изведена сред най-важните елементи, свързани с лидерска ефективност (Kayworth & Leidner, 2002). При общуване онлайн обаче, изборът на медия и канали за общуване опосредства наличността на видове комуникация, като най-често общуването онлайн се лишава от невербални комуникативни елементи. Макар и да споделят множество прилики, виртуалните екипи срещат трудности, които са нетипични за традиционните екипи. Това представя уникален набор от предизвикателства пред лидера на виртуални екипи, свързан с медийните компенсаторни аспекти на невербалната комуникация онлайн. Настоящият текст си поставя за цел да разгледа трансформацията на невербални сигнали в различните видове медии, както и изразяването на власт във виртуални екипи.

Бързото развитие на технологичните иновации успява да създаде такъв тип климат, който е особено подходящ за развитието и стимулирането на екипна работа в глобален мащаб. Различните нови изобретения, както и създадените нови канали за общуване водят до развитие на компютърно-опосредствана комуникация, при която прогресивно се размиват границите между общуването „лице-в-лице“ и общуването посредством екрани. Освен широкия набор софтуерни програми, които позволяват общуване в реално време (Skype for Business/ Lync, Jabber, Slack, Yammer, Google Talk, Google Hangouts и др.), появата на т.нар. програми „в облака“ (cloud-based; Google Drive, Dropbox, OneDrive и др.) все по-широко позволява както асинхронна, така и синхронна съвместна работа. В първия случай отделните служители могат да работят по еднакво достъпен проект във време и на място, което е удобно за тях, но не непременно в един и същ момент. Така например платформите Sharepoint, Dropbox и Google Drive позволяват качването на файлове и документи и споделянето им с определена група хора. Достъпът до тях изисква сваляне на документа и работа по него офлайн. Облачните технологии обаче позволяват все повече синхронна съвместна работа. Технологии като Office 365, Google Drive и др. позволяват работа по един и същ проект в едно и също време от група хора, като промените във файловете се отразяват в реално време и за всички потребители с достъп до тях. На практика, наличната и широко достъпна технология позволява в момента безпроблемна съвместна работа отвъд географски и времеви ограничения.

Едно от водещите разделения на типовете сътрудничество е на синрхонна и асинхронна. При синхронното сътрудничество различните участници в процеса са част от него по едно и също време. Приема се, че за синхронната комуникация емулира непосредствена интеракция лице-в-лице и изисква физическото или виртуално присъствие на участниците в разговора (Anderson & Garrison, 2004). Синхронното виртуално сътрудничество би представлявало конферентен разговор, в който участниците на процеса едновременно приемат и изпращат информация, на която могат да дадат моментална и непосредствена обратна връзка. Асинхронното сътрудничество, от друга страна, по-скоро емулира писмения процес и позволява по-висока синтактична сложност, отколкото синхроннота, и предоставя възможност за по-дълбоко осмисляне на собствената позиция и идеи, както и по-задълбочено вникване в чуждите коментари (Paulus, 2007). При този тип общуване страните вземат участие в груповия дискурс, но с определено забавяне, продиктувано от канала на обмен на информация. Компютърно-опо-

средствата асинхронна комуникация може да бъде под формата на имейл, публикуване на коментар в социална мрежа или включване на собствен текст в споделен документ.

На практика няма как да отбележим ясно разграничение между двата типа сътрудничество и един виртуален екип съчетава едновременно асинрхонни и синхронни елементи. Работата във виртуални екипи може да се разгледа като цикличен процес между дивергентност и конвергентност, между индивидуална работа в изолация и синхронна работа в група (Molli et al., 2006), като съществуват технологии, позволяващи съчетаването и на двете. Една от важните задачи пред виртуалния лидер е именно намирането на подходящия баланс между асинхронни и синхронни елементи в екипната работа и подбора на оптимално технологично решение. Ефективният избор зависи преди всичко от познаването на комуникационния процес и разбирането на това как във виртуална среда каналът опосредства общуването.

Богатство на медията

Сред най-разпространените схващания за ефективността на комуникацията е идеята, че изборът на комуникационен канал зависи от типа съобщение. Именно тази хипотеза стои в основата на разработената от Р. Дафт и Р. Ленгел теория за богатството на медията (Media Richness Theory - Daft & Lengel, 1884, 1986). Чрез нея авторите разглеждат най-честите типове комуникационни затруднения в една организация и извличат насоки за оптималния мениджърски подход към предаването на информация спрямо ситуацията. Терминът „богатство“ се определя като „способността на информацията да повлияе на разбирането“ (Daft & Lengel, 1986: 554), като авторите предлагат и четири аспекта на медийното богатство. Един канал може да бъде повече или по-малко богат, спрямо това доколко позволява съчетаването на възможността за:

- предаване на няколко типа информация едновременно: вербална (гласово или графично) и невербална (тон на гласа, лицево изражение, почерк, заобикаляща среда, фонов шум, пр);
- използване на естествен, а не на изкуствен език;
- персонализация на съобщението;
- непосредствена обратна връзка – възможност за моментална реакция от отсрещната страна.

Така на практика различните информационни канали могат да бъдат категоризирани; следва, че общуването лице-в-лице е най-богато, следвано от общуването чрез видео, аудио и накрая - писмения текст.

С теорията за богатство на медията Р. Дафт и Р. Ленгел предвиждат, че ефективните мениджъри биха избрали информационен канал спрямо това доколко съобщението им е съпътствано от неяснота и двусмислие. Двата термина авторите дефинират по следния начин:

- *Неяснота* – „отсъствие на информация“ (Daft & Lengel, 1986: 556). В този тип ситуации контекстът е ясен и има нужда от намиране или споделяне на конкретна информация (напр. фактология, групови правила, взети решения). Бедните канали ще бъдат по-ефективни, тъй като дават най-малко повод за замърсяване на информацията.
- *Двусмислие* – „наличие на няколко различни по вид интерпретации за дадена организационна ситуация“ (Daft & Lengel, 1986: 556). В тази ситуация има потребност от обсъждане, валидиране и сверяване на гледни точки, достигане на консенсус и вземане на решение. Това прави по-богатите медии по-ефективни заради възможността да внасят повече нюанси и непосредственост в дискусията.

Теорията на Р. Дафт и Р. Ленгел извежда на преден план ролята на елементите на невербалната комуникация, като общ признак сред аспектите за медийно богатство. Синхронното общуване лице-в-лице е смятано за най-богато именно заради възмож-

ността да фасилитира възможно най-голям брой елементи на невербалната комуникация и по този начин да предаде по-голям брой съобщения в качествен и количествен план. Изхождайки от предпоставките от тази категоризация, би било лесно да заключим, че ако общуването лице-в-лице е най-богато, то при преминаване в друг тип комуникация, ефективността на процеса ще пострада.

Още от началото на изследванията на компютърно-опосредстваната комуникация особен интерес представляват начините за преодоляване на бедността на възможностите за предаване на аудио и визуални невербални сигнали онлайн. Е. Дарикс (Darics, 2017) анализира редица проучвания на похватите в творческото писане за предаване на невербална комуникация в писмен текст и предлага инвентар за разглеждането им. Според нея типовете паралингвистични маркери в компютърно-опосредстваната писмена комуникация могат да се разделят на две категории, всяка със собствени подкатегории: ортографични и типографични (Darics, 2017).

Ортографични – знаци, свързани с правописа.

- Междуметия, възклицания – могат да предават изненада (напр. „Ах!“), фрустрация (напр. „Ух!“)
- Звукоподражателни думи, ономатопея - често се използват за предаване на смях (директно или саркастично)
- Изписване с главни букви – използване на главни букви (при формално общуване), липса на главни букви (при неформално общуване) или нестандартно изписване с главни букви само на отделни фрази или на цели изречения (при желание за поставяне на акцент върху дадена дума или фраза, или предаване на „викане“ в текста)
- Правопис – предаване на разговорна и/или диалектна реч чрез правописа на думите (напр. нарочно грешно изписване, удължаване и повторение на букви в думата) с цел привличане на внимание върху текста или търсене на оригиналност на изказа.

Типографични – знаци, свързани с пунктуацията.

- Конвенционална употреба – или липсата на такава
- Повтаряща се пунктуация – особено при използването на удивителен („!!!“ при изразяване на изненада, раздразнение или за поставяне на акцент върху думите) и/или въпросителен знак („???“ при изразяване на изненада, разочарование или раздразнение) или многоточие („...“ при изразяване на недовършена мисъл, разочарование, пр.)
- Клавишни символи – напр. затварянето на текст между две звездички (*) може да изразява извършване на действие и предаването му в 3 л.ед.ч или да се използва за поставяне на акцент върху определена дума или фраза (в някои типове медии използването на две звездички автоматично почерня думата/фразата)
- Типографски емотикони и каомоджита (emoticons, kaomoji) – типографски конструирани репрезентации на лицеви изражения, които предават емоционална информация и контекст на общуването (Dresner & Herring, 2010: 252); различни от емоджита (emoji), които са пиктограми.

Към горните две категории може да добавим трета, след като вземем предвид все по-разпространената възможност да предаваме движение виртуално.

Пиктографични – знаци, включващи образи, картини, включително и в движение

- Емоджита (emoji) – пиктографи, които предават лицеви изражения или семантични знаци (Miller et al., 2016)
- Стикери – картинки, пресъздаващи лицеви изражения и/или емоционални реакции
- Реакционни GIF-ове – поредица от образи в GIF (Graphics Interchange Format), която позволява показването им в повтарящо се движение; на практика лесен формат, който се превръща в многопластов елемент от комуникацията (Huber, 2015) и който все по-широко се ползва

за предаване на настроение, елементи на невербалната комуникация, свързани с движение, лицево изражение и хумор.

Важно уточнение, което Е. Дарикс изтъква е, че предложеният от нея инвентар не каталогизира параезиковата сигнализация, а единствено предлага прототипна систематизация на невербалните знаци при текстова компютърно-опосредствана комуникация. При писменото предаване на невербални знаци съществува твърде високо ниво на лична субективност, което пречи при извеждането на една обща надеждна, валидна и универсална система. Допълнително, Дарикс изтъква, че повечето от примерите в предложения инвентар имат сходства с „очни диалекти“ (eye dialects) – техники от творческото писане за подчертаване на звуковите свойства в съответната дума (Haas et al., 2011, цит по Darics, 2017).

Макар и по-скоро силно субективни, начините за предаване на непосредствени невербални елементи в текстов формат са интересни в няколко отношения. Първо, на процесно ниво дават илюстрация за трудността и условността в това да се категоризират типовете медии по величина богатство. Опитите за „превод“ на невербалните елементи и обогатяване на писмения текст дават насоки за това, че медиите могат да развиват и допълнят богатството си, което прави определянето им като „по-малко“ или „повече богати“ субективно и отворено за интерпретация. Второ, по дефиниция неформалната комуникация е „спонтанна, интерактивна и богата“ и като част от социализацията е важен елемент в процеса за формиране на екип (Kraut et. al., 1990, цит. по Röcker, 2012). За мениджърите във виртуални екипи предаването на невербални сигнали чрез текст дава възможност за внасяне на неформалност и непринуденост, отвъд стандартните начини за общуване. По този начин дори в канал за общуване като текстовия, който би трябвало да бъде най-лишен от възможност за внасяне на нюанс и допълнителна информация, може да се намерят начини за обогатяване и персонализиране на комуникацията. В ситуация на виртуално общуване е лесно да се ограничи комуникацията между отделните членове на даден екип единствено до функционалната им област или до приоритетните задачи, които е необходимо да се извършат. Когато екипът е събран заедно около конкретна цел или работи в определена сфера, е лесно да се пренебрегне типа интерперсонална комуникация, чрез който се формрат отношения на свързаност. Изграждането на такъв тип отношения е сред факторите, осигуряващи ефективна комуникация и успех на виртуалните екипи (Lau et al., 2000). Силните междуличностни връзки между отделните членове на екипа е свързано с повишена групова креативност, мотивация, трудоспособност като цяло, желание за поемане на ангажимент към екипа и по-добро цялостно умение за вземане на решение и намиране на компромис. Изграждането на свързаност между членовете на екипа е свързано с по-добро представяне като цяло и по-качествено извършване на поставената задача (Lau et al., 2000) и поради факторите на комуникационната среда, е едновременно по-предизвикателно, но и от допълнително значение за виртуалните екипи.

Власт във виртуални екипи

Властта може да се разглежда в два аспекта: чрез възможността за оказване на влияние върху хората и средата, както и чрез динамиките на социален статус и доминантност, които намират проявление и операционализация именно чрез аспектите на невербална комуникация (Burgoon & Dunbar, 2006). Дж. Бъргуун и Н. Дънбар разглеждат доминантността като поведенческо проявление на властта, като в следващите редове са разгледани примери за невербално проявление на власт във виртуална среда.

Могат да се изведат пет принципа на видовете невербални проявления на властта в междуличностните отношения: управление на пространството, на централността

и визуалното доминиране, на издигнатостта, на прерогатива и на интеракционния контрол (Петрова, 2017:456). Въпреки че принципите са изведени на база анализ на общуване лице-в-лице и доминиране в директни интеракции, три принципа имат роля и във виртуална среда.

Принцип на управление на пространството: Споделените пространство и територия допринасят за изграждането на чувство на принадлежност и групова идентичност (Donald & Chester, 2013), като установените граници до голяма степен оказват влияние и върху протичащите вътрегрупови процеси и общуване. Невербално проявление на властта е възможността за вземане на еднолични решения, касаещи определянето и управлението на екипно пространство. Във виртуална среда платформите за споделяне и съхранение на информация и колабориране очертават виртуалното екипно пространство. В най-честия случай мениджърът е човекът, който има дадени правомощия и власт да избира количеството канали за комуникация, конкретните платформи, които екипът ще ползва, както и да въздейства директно на използвания софтуер – където е възможно да определя визуалното оформление, да дава или премахва възможността за лично виртуално пространство (напр. отделен дял за съхранение на лични документи или частен канал за общуване), както и да дава и отнема права за достъп или видимост до общото споделено пространство.

Принцип на интеракционния контрол: Властта в междуличностните отношения се изразява и в контрола върху процеса на комуникация. Във виртуален екип мениджърът има възможността да дава и отнема думата: да изтрива съобщения, да заглушава микрофона на човек от екипа, да дава допълнителна видимост на публикувани съобщения в онлайн форум и пр. При по-тесен поглед властта намира изражение и в хронемите, свързани с периода на изчакване – на даване и получаване на реакция/отговор онлайн (Kalman et. al., 2013). Като белег за доминантност може да се разглежда нарочното каране на другата страна да чака за отговор, с което непряко се внушава идеята, че времето на властимащия е по-ценно от времето, което подчиненият ще прекара в чакане (Guerrero, DeVito & Hecht, 1999: 325). Това може да бъде както забавяне на отговори на имейл, така и липса на моментален отговор в чат или минаване в „отсъстващ“ режим онлайн в самото начало на комуникацията. В експериментални условия се показва устойчива тенденция забавянето на отговор онлайн във виртуален екип да води до негативен ефект само когато общуването е с лица с по-ниско възприет социален или експертен статус (Sheldon et al., 2006). На практика това означава, че изследваните лица са по-склонни да не обърнат внимание на това, че е трябвало да чакат за отговор само в случаите, когато са партнирали в комуникация с човек, когото възприемат за по-висшестоящ или с по-висока експертност.

Принцип на прерогатива: Като изражение на власт може да се разглежда и възможността да се нарушават приети от групата правила и норми без това да води до директни последствия или санкции. Мениджър или екипен лидер не би се притеснявал да закъснее за среща, въпреки че същото действие от страна на член на екипа би могло да се изтълкува като проява на неуважение или незачитане на авторитет. По същия начин, виртуален екип с членове от различни часови зони може да се наложи да планира груповите си срещи, водейки се от заетостта на екипния лидер, дори това да означава среща извън формалното работно време. Доминиращият индивид би бил по-бърз и склонен да скъсява дистанцията чрез неформален и олекотен език (Петрова, 2017), да оформя писмената си комуникация по по-опростен и директен начин или да използва саркастичен и ироничен език в съобщенията си.

Дискусия

Ефективността на виртуални екипи остава една от темите, за които има парадоксално несъгласие между теория и практи-

ка. Според класическите комуникационни теории виртуалните екипи по дефиниция трябва да демонстрират по-нискоефективно общуване и до голяма степен това се приписва на ограничеността на компютърно-опосредстваната комуникация спрямо директното общуване лице-в-лице (Purvanova, 2013). В същото време, виртуалните екипи стават все по-разпространени и все повече намират място в стратегическите организационни планове. Проведеният от Р. Първанова мета-анализ на 720 емпирични статии демонстрира необходимост от по-висока екологична валидност на проведените лабораторни изследвания, както и че „виртуалните екипи са валидна алтернатива на екипите „лице-в-лице“ и че бизнес организациите могат спокойно да използват виртуални екипи, за да завършват сложни проекти по успешен, печеливш и навременен начин“. Въпреки това Р. Първанова признава, че все още има сравнително широко недоверие и скептицизъм към възможностите, които предлагат виртуалните екипи. Обяснение за това може да бъде намерено в предложената от Н. Кок теория за медийната естественост (Media Naturalness Theory – Kock, 2014).

Н. Кок позиционира идеите си в опозиция на хипотезата на Р. Дафт и Р. Ленгел, като според него в еволюционен план човечеството е разчитало много повече и много по-дълго време на комуникацията лице-в-лице. Това прави всеки тип компютърно-опосредстван тип общуване еволюционно нов, по-субективно непознат и съответно е необходимо време, докато се изградят необходимите когнитивни схеми, чрез които този тип комуникация да се превърне в естествена. Доказателство в защита на идеите му би бил начинът, по който с развитието на техниката развиваме все повече и възможностите си да изразяваме невербални символи и знаци във виртуална среда, включително и чрез текст. Между дарвинистичната теория на Н. Кок може да се направи паралел и с ефекта на познанство с обекта, според който човек развива предпочитания към даден обект спрямо това доколко е запознат с него (Zajonc, 1968). На практика това дава оптимистичен оттенък за развитието на виртуалните екипи и на компютърно-опосредстваната комуникация. Може би все пак в основата на разбирането ни и на управлението на комуникационните процеси онлайн стои това доколко развити умения и познания имаме за виртуалната работа.

Практически погледнато, управлението на виртуални екипи и на невербалната комуникация може да систематизира в няколко директни насоки:

- **Технологични решения** – Сред първите важни въпроси за всеки лидер преди сформирането на екип стои въпросът за достъпните медии за екипа. Въпреки технологичното развитие, виртуалната комуникация остава фокусирана предимно върху два начина на предаване на съобщения – аудио и визуално. Въпрос на проучване и на формулиране на ясни екипни потребности е да се избере подходящото технологично решение за вашия екип. Заедно с медията трябва да се изяснят и аспектите на комуникация, свързани с честота, отговорности и делегиране на власт в екипа.

  Колко често смятате да изпращате съобщения до екипа? По какъв начин? Каква функция изпълнява всеки от избраните канали? Доколко познати са на екипа и на мен? Колко време трябва да се отдели в това всички в екипа да свикнем да ползваме избраните медии?

- **Структура** – От самото начало на екипната работа добра практика би било да се очертаят ясни екипни принципи за комуникация: екипни норми, честота на общуване, даване и искане на обратна връзка, съгласие за това колко бързо се отговаря на имейли и пр., като тези принципи са еднакви за всеки член в екипа. Ясните екипни процеси и канали за общуване биха помогнали в моменти на несигурност или липса на яснота.

- ***Социализация*** – Често изглежда като загуба на време да се отделят времеви ресурси за обмен на неформална, лична информация. Задайте ясни рамки за това в началото. Един от най-лесните начини е да се използва видео връзка по време на екипните срещи или да се отделят пет минути в началото на всяка среща, за да се отчетат победите и успехите на екипа до този момент в личен и професионален план. Екипната виртуална територия формира и чувството на принадлежност, така че повече възможности за персонализация могат да бъдат единствено от полза.

Литература/references

1. **Petrova, D.** (2017). Nonverbal expressions of power and dominance. [Challenges and perspectives in front of modern psychology]. Reports. "St. Kliment Ohridski" University Publishing, 455-459 (In Bulgarian)
2. **Anderson, T. & Garrison, D. R.** (2004). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. London: Routledge Falmer, Taylor and Francis Group.
3. **Berger, C.** (1988). Planning, affect and social affect generation. In R. L. Donohew, H. Sypher, & E. T. Higgins (Eds.), Communication, social cognition, and affect (pp. 93-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
4. **Burgoon, J. K. & Dunbar, N. E.** (2006). Nonverbal expressions of dominance and power in human relationships. *The Sage handbook of nonverbal communication. Sage*, *2*.
5. **Daft, R. L. and Lengel, R. H.** (1984) Information richness: A new approach to managerial behavior and organization design. In B.M.Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 6, pp. 191-233).
6. **Daft, R. L. and Lengel, R. H.** (1986). Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design. *Management Science*, 32, 554-571.
7. **Darics, E.** (2017). E-leadership or "How to be boss in instant messaging?" The role of nonverbal communication. *International Journal of Business Communication*, 2329488416685068.
8. **Dresner, E. & Herring, S. C.** (2010). Functions of the nonverbal in CMC: Emoticons and illocutionary force. *Communication theory*, *20*(3), 249-268.
9. **Egolf, D. B.** (2013). *The Nonverbal Factor: Exploring the Other Side of Communication*. iUniverse. Посетен на 14.07.2018 на https://www.iuniverse.com/bookstore/bookdetail.aspx?bookid=SKU-000615599
10. **Guerrero, L. K., Devito J. A. & Hecht M. L.** (1999). The Nonverbal Communication Reader: *Classic and contemporary readings (2nd ed.)*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.
11. **Huber, L.** (2015). Remix Culture & the Reaction GIF. *Gnovis. Journal of Communicaton, Culture, and Technology*. Посетено на 13.07.2018 на http://www.gnovisjournal.org/2015/02/25/remix-culture-the-reaction-gif/
12. **Kalman, Y. M., Scissors, L. E., Gill, A. J. & Gergle, D.** (2013). Online chronemics convey social information. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1260-1269.
13. **Kayworth, T. R. & Leidner, D. E.** (2002). Leadership effectiveness in global virtual teams. *Journal of management information systems*, *18*(3), 7-40.
14. **Kock N** (2004). The psychobiological model: Towards a new theory of computer-mediated communication based on Darwinian evolution. *Organization Science.* **15** (3): 327–348. Посетена на 13.07.2018 на http://www.tamiu.edu/~nedkock/Pubs/2004JournalOrgScience/Kock2004.pdf
15. **Lau, F., Sarker, S. & Sahay, S.** (2000). On managing virtual teams. *Healthcare Information Management Communications Canada*, 14(2).
16. **Miller, H., Thebault-Spieker, J., Chang, S., Johnson, I., Terveen, L. & Hecht, B.** (2016). Blissfully happy" or "ready to fight": Varying Interpretations of Emoji. *Proceedings of ICWSM*, *2016*.
17. **Molli, P., Skaf-Molli, H., Oster, G. & Jourdain, S.** (2002). Sams: Synchronous, asynchronous, multi-synchronous environments. In *Computer Supported Cooperative Work in Design, 2002. The 7th International Conference on* (pp. 80-84). IEEE.
18. **Neufeld, D. J., Wan, Z. & Fang, Y.** (2010). Remote leadership, communication effectiveness and leader performance. *Group Decision and Negotiation*, *19*(3), 227-246.
19. **Paulus, T.** (2007). CMC modes for learning tasks at a distance. Journal of Computer-Mediated Communication, 12(4), article 9. Посетена на 12.07.2018 на https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.2007.00375.x

20. **Purvanova, R. K.** (2013). Virtual versus Face-to-Face Teams: What have we really learned? *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2013), 1.
21. **Röcker, C.** (2012). Informal Communication and Awareness in Virtual Teams. Communications in Information Science and Management Engineering, 2(5), 1-15.
22. **Sheldon, O. J., Thomas-Hunt, M. C. & Proell, C. A.** (2006). When timelinessmatters: The effect of status on reactions to perceived time delay within distributed collaboration. Journal of Applied Psychology, 91.
23. **Zajonc, Robert B.** (1968). „Attitudinal Effects Of Mere Exposure“. *Journal of Personality and Social Psychology*. 9 (2, Pt.2): 1–27.

Doctoral Student Mariyan Vasev
Sofia university St. Kliment Ohridski
Faculty of Philosophy, Department of Rhetoric
BULGARIA, 1113 Sofia, 125 blvd. „Tzarigradsko shosse“, bl. IV, floor I

m_vasev@ff.uni-sofia.bg

ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
Том 22, Книжка 1, юни 2019, 309-324
ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Съвременно кариерно развитие и отговорности на организациите

Маргарита АТАНАСОВА

Университет за национално и световно стопанство,
катедра Човешки ресурси и социална защита
БЪЛГАРИЯ, София 1700, Студентски град „Христо Ботев“

matanasova@unwe.bg

Резюме. *Настъпващите трансформации в труда и заетостта се свързват с редица промени в кариерното развитие, разбирано като процес на нарастване и проявление на потенциала на хората да извършват нови, по-сложни и по-отговорни работни задължения в съответствие с изискванията в разнообразна организационна среда. Постепенно се редуцират дългосрочните отношения между организациите и служителите, а в психологическия договор акцентът се премества от предлагане на кариери със сигурна заетост в компанията за всички към предоставяне на възможности за усъвършенстване на компетенциите като предпоставка за устойчиво интегриране на трудовия пазар. Основната цел на настоящото изследване е да се проучат и систематизират ключови дейности, чрез които организацията подкрепя кариерното развитие на служителите в контекста на необходимостта за непрекъснато актуализиране и усъвършенстване на компетенциите на хората и тяхната пригодност за заетост. За постигане на поставената цел се осъществяват последователно две относително обособени изследователски задачи: представяне на промените, които настъпват в съвременното кариерно развитие и систематизиране на ключови дейности за организационна подкрепа на кариерното развитие. В процеса на изследването се прилагат разнообразни методи, сред които се откроява анализът на резултати от изследвания („деск-рисърч“) на български и чуждестранни автори и от фокусирани интервюта, които са проведени със заети лица с подходящи познания за кариерното развитие в организациите. В контекста на поставената цел се систематизират три ключови области на дейности, чрез които организацията подкрепя кариерното развитие на служителите: предоставяне на възможности за обучение; възможности за извършване на нови, вкл. по-сложни, по-интересни работни задачи/длъжности; регулярна обратна връзка на индивидуалното изпълнение и персонални насоки за кариерно развитие*

Ключови думи: кариерно развитие; отговорности на организациите; компетенции.

Статията да се цитира по следния начин:

Атанасова, М. (2019). Съвременно кариерно развитие и отговорности на организациите. *Психологични изследвания*, том 22, кн. 1, 2019, 309-324. ISSN 1311-4700 (PrintI); ISSN 2367-9174 (Online).

© М. Атанасова, 2019

Статията е постъпила през януари 2019
Приета за публикуване през април 2019
Публикувана през юни 2019

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

WORK AND LEISURE TIME
Work, Career and Organizational Culture

PSYCHOLOGICAL RESEARCH
Volume 22, No 1, June 2019, 309-324
ISSN 1311-4700 (PrintI); SSN 2367-9174 (Online)
http://journalofpsychology.org; e-mail: psy_research@abv.bg

Contemporary Career Development and Responsibilities of Organizations

Margarita ATANASSOVA

University of National and World Economy,
Departmet Human Resources and Social Protection
BULGARIA, Sofia 1700, Student town Hristo Botev

matanasova@unwe.bg

Abstract. *Emerging transformations in work and employment are associated with a number of changes in career development, understood as a process of increasing and demonstrating people's potential to perform new, more complex work tasks in line with requirements in a diverse organizational environment. Long-term relationships between organizations and employees gradually reduced, and in the psychological contract emphasis moved from offering careers with secure jobs for all in the company to providing of opportunities for emloyees to improve their competences as a prerequisite for sustainable integration in the labor market. The main objective of this study is to explore and systemize key activities through which the the organization provides support to the career development of employees in the context of the need to continually update and improve people's competences and employability. Two relatively specific research tasks are implemented to achieve the stated goal: presenting main changes in modern careers and systematization of key activities for organizational support of career development. Various research methods are used, among which are desk-researc and analysis of the focused interviews results conducted with employees with appropriate knowledge about the career development in the organizations. In the context of the stated goal, three key areas of activities are synthesized through which the organization supports career development: providing of training opportunities; opportunities for new, incl. more complex work tasks/jobs; regular feedback on individual performance and personal guidance for career development.*

Keywords: career development; organnisational responsibilities; competencies.

The article can be cited as follows:

Atanassova, M. (2019). Savremenno karierno razvitie i otgovornosti na organizatsiite. [Contemporary Career Development and Responsibilities of Organizations]. *Psychological Research*, Volume 22, Number 1, 309-324. ISSN 1311-4700 (Print); ISSN 2367-9174 (Online). (in Bulgarian)

© M. Atanassova, 2019

Submitted – January 2019
Revised – April 2019
Published – June2019

The author has read and approved the final manuscript.

Увод

Съвременните промени в областта на кариерното развитие се свързват както с редуциране на дългосрочните отношения между организациите и служителите така и с трансформации в психологическия договор- постепенното преместване на акцента от предлагане на кариери със сигурна заетост в компанията за всички към предоставяне на възможности за развитие (Baruch, Y., 2004: 59). Динамиката на бизнеса и на трудовия пазар насърчава мобилността на работната сила – хората търсят и намират подходящи работни ангажименти на различни етапи от жизнения път (вкл. и в разнообразен организационен контекст), във връзка с което се изисква непрекъснато развитие и усъвършенстване на компетенциите и пригодността за заетост. Разпространява се приложението на нови форми на заетост (различни от традиционната заетост на пълно работно време и на безсрочен трудов договор), които се характеризират с разнообразни комбинации на времеви, пространствени, функционални, институционални и технологични. параметри. Тези промени се осъществяват в условията на нарастване на продължителността на трудовия път на хората и съкращаване на живота на знанията и уменията- до 4–5 години, а за професиите в компютърно-информационните технологии се посочват дори 1–2 години. „Работниците и служителите, които знаят, че ще работят до 60–70 години очакват от работодателите да им предоставят непрекъснато възможности за обучение и организационна среда, насърчаваща ученето.“ (Deloitte Global Human Capital, 2017: 30). В съвременната динамична бизнес среда намаляват възможностите на работодателите да обещават дългосрочна заетост и продължителна кариера в организацията. (Moreley, 2004, Mayrhofer et al., 2004) В замяна на това компаниите чрез разнообразни програми и процеси да подпомагат усъвършенстването на компетенциите и кариерния успех на служителите, което в специализираната литература се свързва с понятието „организационна подкрепа за кариерно развитие“ (Barnett, B., Bradley, L., 2007: 622). Изследванията показват, че тези дейности водят до нарастване на равнището на трудово изпълнение на служителите с всички произтичащи от това ползи за конкурентоспособността и привлекателността на компанията като място на работа (Avey, J. et al., 2010). Във връзка с това при управлението на човешките ресурси в организацията е необходимо да се фокусират усилията и върху дейности, които показват, че компанията изпълнява успешно своите отговорности в областта на кариерното развитие на служителите. **Основната цел** на настоящото изследване е да се проучат и систематизират ключови дейности, които показват, че организацията подкрепя кариерното развитие на служителите в контекста на необходимостта за непрекъснато актуализиране и усъвършенстване на компетенциите на хората и тяхната пригодност за заетост. За постигане на поставената цел се осъществяват последователно две относително обособени изследователски задачи: представяне на промените, които настъпват в съвременното кариерно развитие и систематизиране на ключови дейности за организационна подкрепа на кариерното развитие. В процеса на изследването се прилагат разнообразни методи сред които се откроява анализът на резултати от изследвания („деск-рисърч“) на български и чуждестранни автори и от фокусирани интервюта, проведени през 2018 г. с представители на експертен персонал в организации от сектора на информационните технологи, финансите и бизнес-услугите.

Съвременно кариерно развитие

Сложната същност на кариерното развитие привлича вниманието на изследователите от разнообразни области- управленска, психологическа, социологическа, икономическа, философска и др. Във връзка с това се анализират различни ракурси на кариерното развитие и се формулират съответни дефиниции, които имат високо

познавателно значение за по-задълбочено познаване на тази важна област от живота и труда на човека. В настоящия доклад се акцентира върху организационния контекст на кариерното развитие и то се разбира като процес на нарастване и проявление на потенциала на хората да извършват нови, по-сложни и по-отговорни работни задължения в съответствие с изискванията в разнообразна организационна среда (Garavan, T., Carbery, R., Rock, A., 2012; Атанасова, М., 2015: 93; Стефанов, Л., Пейчева, М., 2018: 123). Настъпващите трансформации в организациите и в заетостта се свързват с редица промени в кариерното развитие. В специализираните научни изследвания се анализират разнообразни специфики на съвременното кариерно развитие**,** които обикновено се представят в сравнителен план като се съпоставят с характеристиките на традиционното кариерно развитие, осъществяващо се в една организация с всички произтичащи от това последствия при разпределение на отговорностите за този процес между индивида и организацията. За целите на настоящото изследване е полезна популярната систематизация на Baruch (Baruch, Y., 2004) на съвременните промени в кариерното развитие. (вж. табл. 1).

Таблица 1

Съвременни промени в кариерното развитие- основни аспекти

Table 1

Modern changes in career development - main aspects

Аспект	Традиционно кариерно развитие	Трансформирано кариерно развитие
Характеристики на средата	Стабилност	Динамика
Изборът за кариера се осъществява	Еднократно в началото на кариерата	Многократно, вкл. и на различни възрастови етапи
Основна отговорност за кариерата е на	Организацията	Индивида
Кариерно пространство	Една организация	Няколко организации
Време в една организация	Дългосрочен хоризонт	Краткосрочен хоризонт
Цел на промените	Повишение в организацията	Трансформация на компетенциите
Работодателят дава/служителят очаква	Сигурност на работата	Инвестиции в компетенциите/ пригодността за заетост
Кариерна насока	Линейна	Мултипосочна
Обучения	Формални тренинг програми, акцент върху компетенции в обширни сфери	Обучение в процеса на работа, акцент върху компетенции свързани с фирмата
Успехът означава	Прогрес в йерархичната стълба	Вътрешно усещане за постижения
Критерии за прогрес в кариерата	Според трудовия стаж	Според резултатите и знанията

Информационен източник. Baruch, Y. (2004); Trans forming careers: from linear to multidirectional career paths Organizational and individual perspectives; Career Development International. Vol. 9 No. 1, 2004, p. 63

Промените в кариерното развитие се съпровождат с възникването и еволюцията на редица теоретични концепции в тази област- концепцията за „кариера без граници" /boundaryless career (Arthur, M. et al. 2005) концепцията за „променливата кариера"/ protean career (Douglas T. Hall, 1996), концепцията за „кариерните полета"/career fields (Iellatchitch, A. et al. 2010) и др. В основата на тези концептуални модели стои акцентът върху нарастващата необходимост/възможност за кариерно развитие в разнообразна организационна среда през трудовия път на човека поради различни причини (които са извън предмета на настоящия доклад). В съвременните условия постепенно се ограничава приложението на традиционните кариери, които са базирани на йерархичните, относително твърди организационни структури, където кариерните стълби детерминират еднопосочното „линейно" кариерно придвижване в организацията. Представените кариерни концепции в различни степени обхващат и изводи от популярната теория на Шейн (Schein, E. 1996) за ключовите качества на индивида, които детерминират кариерното развитие и които в литературата и в практиката се свързват с понятието „кариерни котви"/career anchors. Тук се обхващат широк кръг качества на индивида (от техническата, функционалната, управленската и предприемаческата компетентност на ндивидите до тяхната автономност, стабилност и жизнен стил), които са предпоставка за избора и спецификите в кариерното развитие.

Стремежът да се анализират и опознаят по-добре качествата на индивидите, които са в основата на тяхното кариерно развитие, през последните години се свързва с концепцията за кариерни компетенции, дефинирани като: „знания, умения и способности, които имат централно значение за кариерното развитие и които могат да се развиват от индивидите" (Akkermans, J. et al. 2013: 253) Научните изследвания разкриват, че задълбоченото познаване/разбиране на индивидите за техните способности, интереси и цели е ключова предпоставка за насочване на хората към подходящи кариерни пътеки и е в основата на тяхното кариерно развитие (Saviks, M., 2003). Кариерните компетенции обхващат разнообразни компоненти, сред които се открояват редица способности на индивида в следните направления:

- ценности и мотивация за кариерно развитие, което се проявява чрез поведения, разкриващи, че служителят акцентира върху са значими за своето бъдещо кариерно развитие аспекти на индивидиуалното изпълнение и на компетенциите;
- самопознание, което се проявява чрез поведения, показващи, че служителят познава своите силни и слаби страни за кариерно развитие на основата на системно наблюдение и анализиране на своето представяне в работата и на своите умения и таланти;
- персонални мрежи за кариерно развитие, което се проявява чрез поведения,
- показващи, че служителят изгражда комуникационни мрежи и контактува с подходящи експерти в организацията, които могат да бъдат източник на ценни знания и съвети за кариерното развитие;
- собствен профил, което се проявява чрез представяне (чрез подходящи комуникационни канали) на акумулираните персонални знания и умения, на силните страни в работата и на основните кариерни цели;
- проучване на нови възможности за усъвършенстване на компетенциите, което се проявява чрез търсене на възможности за обучения и за изпълнение на по-сложни работни задачи, вкл. и на външния трудовия пазар;
- контрол на кариерното развитие, което се проявява чрез планиране на индивидуалното кариерно развитие и индивидуално наблюдение и контрол на постигането на кариерните цели на всеки етап.

Представените накратко кариерни компетенции могат да се изграждат и развиват през целия жизнен и трудов път на човека- вкл. и в процеса на работа в организацията. За изграждане и усъвършенстване на тези

качества отговорности имат както инвидидите така и организациите. В контекста на целите на настоящото изследване извън фокуса на изложението остават отговорностите на индивида за кариерното развитие, които обхващат широк кръг от дейности: определяне на цели и потребности за кариерно развитие; самооценка на способностите, интересите и ценностите; анализ на възможните алтернативи за кариера;; обсъждане на персонални намерения и предпочитания с прекия ръководител; формиране и изпълнение на съгласуван план за кариерно развитие и усъвършенстване на компетенциите и др. В настоящото изследване фокусът е върху организационните отговорности за кариерното развитие като се акцентира върху организационната подкрепа за кариерно развитие- дейности, чрез които организацията подпомага кариерния успех на служителите (Barnett, B., Bradley, L., 2007: 622).

Отговорности на организацията за кариерно развитие на служителите

В специализираната литература се систематизират разнообразни области, в които организацията може да бъде партньор на служителите в тяхното кариерно развитие- вкл. в различни организации. (Barnett, R. et al 2007; Garavan, T. et al. 2012) Представят се разнообразни управленски инструменти, които прилагат организациите за формална и неформална подкрепа на кариерното развитие на служителите (Sturges, J. et al, 2002): кариерни пътеки за развитие, кариерно планиране, центрове за оценяване и обучение, осигуряване на менторство, коучинг, изграждане на професионални мрежи и др. В контекста на тези изходни условия за целите на настоящото изследване организационната подкрепа на кариерното развитие обхваща дейности, които се групират в три основни области: предоставяне на възможности за обучение на служителите; предоставяне на възможности на служителите за извършване на нови, вкл. по-сложни, по-интересни работни задачи/длъжности; предоставяне на служителите на регулярна обратна връзка и персонално информиране и насочване за кариерно развитие. (Kaur, K., Sandhu, H. S. 2010, Cohen, A. 2007, Baruch, Y.,Peiperl, M. 2000, Sturges, J. et al. 2002) Организационната подкрепа за кариерното развитие на служителите се свързва с разнообразни задължения на преките ръководители на съответните работни екипи –предоставяне на персонални съвети и регулярна обратна връзка за компетенциите и за трудовото изпълнение; подпомагане на служителя в процеса на планиране на кариерата, вкл. формиране и актуализиране на съгласуван план за действие. (Saleem, S., Amin, S. 2013). Успешното осъществяване на тези дейности зависи от редица фактори, сред които водеща роля имат управленските системи в организацията- приложение на индивидуални програми за кариерно развитие; предоставяне на възможности в организацията за обучение и за усъвършенстване на компетенциите; предоставяне на финансови стимули за служители, които успешно изпълняват програмата за кариерно развитие. Тези усилия от страна на организацията (вкл. и ресурсите, които се отделят за тези дейности) водят да подобряване на равнището на трудово изпълнение/представяне на служителите с всички произтичащи от това ползи и за компанията. В контекста на целите на настоящото изследване се систематизират **три ключови области на дейности, чрез които организацията подкрепя кариерното развитие на служителит**е: предоставяне на възможности за обучение; предоставяне на възможности за извършване на нови, вкл. по-сложни, по-интересни работни задачи/длъжности; предоставяне на регулярна обратна връзка на индивидиуалното изпълнение и персонални насоки за кариерно развитие. (вж.фиг. 1)

В следващия раздел от изложението се представя кратка функционална характеристика на посочените на фиг. 1 дейности по организационна подкрепа на кариерното развитие като се включват и добри практики, които са открояват в резултатите от проведените фокусирани интервюта



Фигура 1. Организационна подкрепа на кариерното развитие- ключови области
Figure 1. Organizational support for career development

с експертен персонал в компании с действащи практики по обучение, развитие и оценяване на изпълнението/представянето. Основна цел на проведените фокусирани интервюта е да се събере информация за предизвикателства и добри практики в прилаганите съвременни процедури по обучение, развитие и оценяване на човешките ресурси. Методическият подход на фокусираното интервю изисква единиците за изследване задължително да познават конкретната ситуация (Ченгелова, 2016: 65) и във връзка с това за проучването са подбрани и включени лица с висше образование, които притежават знания и практически опит в областта на управлението на човешките ресурси с акцент върху обучението, развитието и оценяване на изпълнението/представянето. През периода февруари-май 2018 г. са проведени фокусирани интервюта с 27 експерти от организации от сектора на информационните технологии, финансите и бизнес-услугите. Резултатите от фокусираните интервюта включват примери за добри организационни практики в областта на обучението, развитието и оценяването на човешките ресурси, част от които са представени в настоящата статия. Методическата рамка на фокусираното интервю обхваща становища и оценки на респондентите в три ключови тематични полета: предоставяне на ***възможности за обучения*** (предлагани форми на обучение в организацията; подходи и практики за определяне на нуждите от обучение в организацията; подходи и практики за оценяване на ефективността на прилагани тренинг-интервенции в компанията; вътрешно-организационни документи, които регламентират дейностите по обучение в организацията); предоставяне на ***възможности за нови/ предизвикателни работни задачи*** (подходи и практики за осигуряване на достъп до информация за работните задачи, които се обхващат в длъжностите и за изискваните компетенции от изпълнителя; -подходи и практики за осигуряване на достъп до информация за административните изисквания за заемане на длъжностите; предлагани кариерни пътеки в организацията; вътрешно-организационни документи, които регламентират дейностите по проектиране и актуализиране на длъжности-

те/работните роли в организацията); предоставяне на ***регулярна обратна връзка и персонални съвети и насоки за кариерно развитие*** (подходи и практики за оценяване на трудовото изпълнение/представяне и предоставяне на регулярна обратна връзка;-подходи и практики за обвързване на оценката на изпълнението с възможности за усъвършенстване на компетенциите; подходи и практики за обвързване на оценката на изпълнението с възможности за възлагане на нови работни задачи/работни роли; вътрешно-организационни документи, които регламентират дейностите по обучение и развитие на човешките ресурси в организацията)

Възможности за обучение в организацията

Нарастващата динамика на изискванията към компетенциите на служителите е основна предпоставка за активизиране на компаниите в областта на обученията, които се предлагат на заетите. Развитието на компетенциите на работниците и служителите в организациите се осъществява чрез разнообразни форми (Атанасова, М. 2017: 193), които обикновено се систематизират в съответствие с методиката на Наблюдението на продължаващото професионално обучение на заетите в организациите:

- Инструктиране, демонстриране, симулация (с подкрепата на инструктор, обучаващ, опитен колега, пряк ръководител, наставник, ментор и др.). Например: инструктиране за работа със специфична машина или производствен процес, с нова компютърна програма; периодично инструктиране за нови процедури.
- Участие в периодични срещи на тематични/работни/проектни групи, в чиито цели се включват обсъждане и решаване на проблеми, свързани с работата (вкл и в електронна среда). Например: ежеседмични кратки срещи на работна/проектна група
- Периодични срещи с прекия ръководител за обсъждане на проблеми, свързани с организацията на работата, качеството на създаваните продукти и др (вкл. и в електронна среда)
- Самообучение чрез изучаване на предварително подготвени и систематизирани информационни и тренинг материали (указания, наръчници, презентации, регулации и др.), които се предоставят в електронен вид (е-тренинг платформа, интранет страница на организацията и др.) или на хартиен носител.
- Ротация на трудови задачи/длъжности, работни посещения, командировки с цел обучение и развитие на служителите
- Наставничество/менторство/коучинг
- Участие в конференции, форуми, изложения (традиционни или в електронна среда)
- Обучителни курсове (присъствени/classroom, в електронна среда/дистанционни, комбинирани) с разнообразна продължителност и тематика.

Основно предизвикателство при предоставяне на възможности за обучение в организацията е да се селектират и съчетават методи/форми на тренинг-интервенции, които са подходящи за изпълнителите на разнообразните работни задачи/длъжности. Успешните решения в тази насока имат позитивно влияние върху мотивацията за усъвършенстване на компетенциите и развитие на човешкия капитал. (Данаилова, И., Пандурска, Р., 2018: 142; Колева-Стефанова, Д., 2019: 91) Резултатите от проведените фокусирани интервюта разкриват конкретни добри практики на организациите в тази област. Така например при обучение на служители, които изпълняват ключови работни задачи/длъжности в компания от сектора на бизнес-услугите за всяко от планираните обучения (със съответната специфична тематика) се определя както продължителността така и прилаганите методи. Предвидените обучения за експерти в департамент клиентски контрол обхващат три тематични направления (Работен процес клиентски контрол, Бизнес комуникации и Ефективно управление на времето) с продължителност 6 часа (раз-

пределени по 2 часа в 3 дни) и посочена комбинация от прилагани обучителни методи: лекции, инструкции, демонстриране и практически упражнения. Подобен подход се следва и в предвидените обучения за ръководители на екипи, които обхващат две тематични направления (Вземане на решения, Конферентни обаждания) с продължителност 4 часа (разпределени по 2 часа в 2 дни) и посочена комбинация от прилагани обучителни методи: лекции, ролеви игри, решаване на проблемни ситуации, демонстриране.

Успешното използване на предлаганите възможности за обучение от работниците и служителите в организацията през последните години се свързва и с ускореното навлизане на информационните технологии в тези процеси, което премахва редица бариери по отношение на времето и мястото за процеса на учене и усъвършенстване на компетенциите. Чрез новите технологии организациите поддържат бази данни за брой часове, които служителят инвестира в обучения, въз основа на което могат да се правят периодични проучвания и оценки и да се усъвършенстват подходите и практиките в тази област от управлението на човешките ресурси. Промените в организацията на труда и в бизнес-структурите изискват чрез обученията в компаниите да се осигуряват по-добри комуникации между хората в екипите. Препоръчват се инвестиции в „пространство, което свързва/събира заедно служителите за крос-функционални и интердисциплинарни програми в допълнение на традиционното учене.“ (Deloitte Global Human Capital Trend, 2017: 34). При това нараства необходимостта да се осигуряват условия за включване в обученията и на ценни за компанията лица, които работят по нетрадиционни форми на заетост.

Възможности за извършване на нови работни задачи/длъжности

Изследванията показват, че работните задачи/длъжности са източник на възможности за професионално развитие в разнообразни аспекти. (Gandz, J. 2006; Garavan, T. et al. 2012) За определена част от работната сила в компанията възлагането на нови, вкл. предизвикателни работни задачи има позитивно влияние върху мотивацията на персонала и усъвършенстването на работната среда (Паунов, М., 2009: 73; Пейчева, М., 2019: 57) Основна роля в тази област се отрежда на нарастването на обхвата на длъжностните/ролевите цели и на възможностите за активно включване на служителите в трансформационните процеси в организацията. Придобиването на базиран на работните задачи/длъжности опит поставя редица изисквания към съдържанието и динамиката на работните задължения – да съдържат определена доза крос-функционалност и да бъдат динамични. В специализираната литература прилагането на този управленски подход е популярен с изграждането и разпространението на „развиващи кариерни пътеки“, които обхващат и възлагането на предизвикателни за служителя работни задачи/проекти. В изследванията се систематизират конкретни препоръки за периодично преструктуриране на длъжностите и осигуряване на по-висока степен на вътрешна мобилност на служителите, съчетана с нарастваща гъвкавост на времето и локацията на трудовите ангажименти. Предоставяните възможности в организацията за извършване на нови, вкл. по-сложни, по-интересни работни задачи изисква да се анализират задълбочено работните процеси и длъжности в компанията (и нейните струкурни звена) и да се подготви широк списък от работни задачи/длъжности, които могат да се предлагат на работниците и служителите на различен етап от развитието на техните компетенции и на готовността им за навлизане в нови работни роли. Към описанието на работните задачи/длъжности трябва да се добавят и изискваните компетенции за тяхното успешно изпълнение, за да може служителите, които проявяват интерес, да се ориентират какви знания и умения трябва да придобият в бъдеще. Този списък от работни задачи/длъжности трябва да бъде достъпен по съответния ред за преките ръководители и за служители-

те в организацията като се съчетава с ясни инструкции за организационните условия за заемане на съответните длъжности – например: изискване за трудов стаж на определена позиция, изискване за определени степени на оценки от атестационни процедури и др. За целите на настоящото изследване се систематизират ключови аспекти на предоставяните в организацията възможности за извършване на нови, по-сложни, по-интересни работни задачи/длъжности:

- Достъпна информация за съдържанието и обхвата на работните задачи/длъжностите, която да се предоставя на вниманието на преките ръководители и на служителите;
- Наличие на списък с разнообразни (по съдържание, обхват и степен на сложност) работни задачи/длъжности в съответните структурни звена, проектни екипи и др.;
- Ясни и разбираеми изисквания към компетенциите (твърди/технически и меки) за успешно извършване на работните задачи/длъжностите;
- Достъпна информация за организационните изисквания за заемане на длъжностите (напр.: оценки от периодични атестации, трудов стаж на определени длъжности/проектни роли и др) и в кои структурни звена може да се получи консултация по тези въпроси.

Наличието и използването на възможности за извършване на нови и по-сложни работни задачи/длъжности в организацията зависи от разнообразни фактори, сред които се открояват както системите и политиките по структуриране на работните процеси и длъжностни роли (вкл. структуриране на работните/проектните задачи, подготовка на компетентностни профили на длъжностните роли), така и популяризиране на тази информацията чрез подходящи комуникационни канали. Резултатите от проведените фокусирани интервюта показват редица добри примери в тази област, два от които са от компания в сектора на информационните технологии и се представят тук накратко. В компанията е осигурен за служителите достъп до списък с работните задължения и изискваните компетенции на изпълнителите на основните длъжности- „агент 1-во ниво/технически процеси“; „агент 2-ро ниво/контрол на процеси“; „коуч“, „ръководител на екип/Team Leader“. Очакваното кариерно развитие на служителите, които заемат длъжност „агент 1-во ниво/технически процеси“ (поддържане на хардуера и софтуера на корпоративните клиенти и справяне с възникващи технически проблеми) е свързано с потенциален интерес за бъдещо преминаване към друга длъжност- например -„агент 2-ро ниво/контрол на процеси“. Във връзка с това чрез подходящи комуникационни канали (в интранета на компанията) е осигурен достъп до подробна информация както за основните работни задължения на изпълнителя на длъжност -„агент 2-ро ниво/контрол на процеси“ (навременно административно осчетоводяване на тикетите в съответствие със стандартите на работните процедури; успешно затваряне на тикети в съответствие с утвърдените процедури; отстраняване на технически проблеми в рамките на стандартната процедура; системна комуникация с външни работни групи в съответствие със стандартите на компанията) така и за изискванията за заемане на тази длъжност (минимум 6 месеца стаж на позиция агент 1-во ниво и степен А от последната оценка на представянето). Този тип информация за длъжностите в компанията е полезна както за служителите така и за техните ръководители в процеса на оценяване на изпълнението и предоставяне на персонални съвети за кариерното развитие. В изследваната компания наред с основните длъжности (които са в длъжностното разписание и в органограмата на компанията) се формират и прилагат работни роли (например в рамките на определен проектен процес), които могат да се възлагат на служителите като инструмент за участие в нови, вкл. по-сложни работни задачи за определен период от време. Тези работни роли не са представени в

официалната органограма на компанията, но имат подробно функционално описание и са полезен подход за разнообразяване на работните ангажименти и подготовка на служителите за бъдещи повишения. Пример за тези работни роли са: помощник коуч/"backup coach"; помощник агент 2-ро ниво/контрол на процеси; помощник ръководител на екип/ "backup Team Leader". Служителите, които изпълняват тези работни роли, получават чрез съответни тренинг-интервенции необходимата подготовка. Те навлизат в практическото изпълнението на новите задачи и стават потенциални кандидати за повишение, когато има свободна бройка за съответната длъжност. Насърчаването на вътрешната мобилност на служителите в компанията се свързва с нарастващите отговорности на мениджърите за обучението и подкрепата на вътрешни кандидати за нови работни задачи/роли/длъжности. Осигуряването на възможности за извършване на нови работни задачи изисква компаниите периодично да правят преглед и актуализиране на организационната архитектура на длъжностите и нейната готовност да подкрепя новите кариерни модели на бъдещето.(Deloitte Global Human Capital Trend, 2017: 34)

Предоставяне на регулярна обратна връзка за трудовото изпълнение и за кариерното развитие

Отговорностите на организацията в областта на кариерното развитие обхващат и изискването да се предоставя на служителите регулярна обратна връзка за изпълнението/представянето и персонални съвети за кариерно развитие. Това се осъществява чрез разнообразни подходи, техники и форми (коучинг, менторство, кариерно съветване) в съответствие със спецификата на системата за управление на човешките ресурси в организацията. (Balkundi, P., Kilduff, M. 2006, Garavan, T.,Canbery, R., 2007) Чрез предоставането на обратна връзка и персонални съвети организациите помагат на служителите да разбират по-добре цялостната картина, да откриват нови перспективи за развитие. Значима роля в това отношение се отрежда на преките ръководители, които осъществяват основните дейности по управление на хората (формиране и разпределение на работните задачи, наблюдение и оценяване на индивидиуалното изпълнение/представяне, подбор на персонал, обучение и развитие на човешките ресурси и др.) в съответните екипи/ проектна група или структурно звено и др. (Crawshaw, J., Game, A. 2015). Във връзка с това се изпълняват редица дейности, които са ключов компонент от организационната подкрепа на кариерното развитие на работниците и служителите:

- предоставяне (вкл. от прекия ръководител) на регулярна обратна връзка за равнището на индивидуалното представяне, което традиционно обхваща оценка на степента на изпълнение на работните задачи и цели и на притежаваните от служителя компетенции;
- предоставяне на (вкл. от прекия ръководител) на персонални съвети и насоки относно участие в обучения и за изпълнение на нови и по-сложни работни задачи/длъжности като се отчитат както нуждите на организацията така и индивидуалните цели на служителя;
- предоставяне (вкл. от прекия ръководител) на персонални насоки и съвети за бъдещо кариерно развитие като се имат предвид както целите на организацията така и интересите и предпочитанията на служителя.

Успешното осъществяване на тези дейности се съчетава с интензивно наблюдение и оценяване на индивидуалното изпълнение/представяне на служителите, което в съвременните организации се подпомага от съответните информационни системи и технологии. При това във високоефективните организации управлението на изпълнението вече не се изчерпва с традиционните в миналото десетилетие годишни атестации, а обхваща интензивен диалог между прекия ръководител и служителя през целия период. Значимо място в управление на изпълнението заема целепола-

гането, което отива отвъд каскадирането на целите в определени дейности и отчита необходимостта от тяхното съчетаване с мотивацията и кариерното развитие на служителите. Липсата на достатъчно добро съчетаване на индивидуалните и организационните цели са сред основните причини за ниската ефективност на системите за оценяване на изпълнението и тяхното възприемане като досаден ангажимент. Резултатите от фокусираните интервюта разкриват добри практики за предоставяне на регулярна обратна връзка и персонални съвети за кариерно развитие на служителите в организация от финансовия сектор. Тук се представят накратко два примера от дейността на тази компания, където процесът на оценяване на представянето се фокусира върху съчетаването на целите на организацията и годишните индивидуални цели на служителите. Във връзка с това е предвидена процедура по определяне и съгласуване на интересите на двете страни, което се съпътства с документ „Споразумение за целите“. Провеждат се срещи между служителя и прекия ръководител, на които се обсъждат и уточняват поставените годишни цели. Двете страни заедно подготвят план за развитие на служителя, който обхваща подходящи действия за изграждане и усъвършенстване на необходимите качества. В процеса на оценяване на изпълнението важна част заемат мерките за развитие на компетенциите на служителя. Ключов компонент на периодичните срещи е обсъждането на силните качества на служителя, както и компетенциите, които трябва да развие през следващия период. Прекият ръководител и служителят определят конкретни задачи, отговорности и проекти в рамките на работния процес, които да са изпълняват през бъдещия период като средство за обогатяване на знанията и уменията (учене чрез опит и взаимоотношеня). Предвиден е специален сектор в документацията по оценяване на изпълнението, където се записват договорените между страните качества/компетенции, които трябва да се развиват и планирани във връзка с това обучения, в които трябва да участва служителят. Предоставянето на ефективна обратна връзка и персонални насоки за кариерно развитие зависи от редица фактори, сред които се открояват мениджърите с техните компетенции и поведения. Нарастващите изисквания към ефективността на обратната връзка в съвременните организации се съпровожда с целенасочени усилия да се усъвършенстват коучинг уменията на мениджърите, на което са посветени специализирани изследвания. (Anthony, M. Grant. 2007, Loew, L., 2015)

Заключение

Представените накратко отговорности на организацията за кариерното развитие на работниците и служителите са значим компонент на системата за управление на човешките ресурси. Дейностите по обучение и кариерно развитие в компанията може да се подпомагат от специализирани структурни звена (например отдел „Обучение и развитие“, „Обучение и качество“ и др.), но това не отменя отговорностите на преките ръководители да управляват хората в съответния работен екип, вкл. да осъществяват дейностите по подкрепа на тяхното кариерно развитие. Традиционните бариери пред преките ръководители в това отношение са както дефицити на време и мотивация да се извършват тези дейности така и липса на компетенции в областта на обучение и развитието на хората в екипите.. Успешното партниране между работодателите и работниците в областта на кариерното развитие изисква организацията да познава съществуващите модели на кариерна мобилност в основата на които е непрекъснатото усъвършенстване на компетенциите. В съвременните условия тези дейности са част от работодателския бранд и привлекателността на компанията като място за работа. (Миронова, Н., Кичева, Т., 2018: 53) Предлаганите в организацията възможности за кариерно развитие на служителите трябва да се обвързани с елементите на системата за управление на човешките ресурси, вкл. с прилаганите

системи за заплащане, за повишения, за оценка на изпълнението и др. В основата на тези управленски решения стои задълбоченото разбиране и убеденост от работодателите, че предоставените възможности за кариерно развитие на служителите са значим фактор за нарастване на мотивацията с всички произтичащи от това ползи за производителността и конкурентоспособността на компанията.

Литература

1. **Атанасова, М.** (2015). Обучение и развитие на човешките ресурси в организациите- теория и практика. София. Авангард
2. **Атанасова, М.** (2017). Развитие на компетенциите чрез обучение в организациите и заети младежи с висше образование в България. Население. 35(2), 183–202.
3. **Атанасова, М.** (2018), Организационна подкрепа на кариерното развитие-наблюдение и анализ, сп. Диалог, кн. 4/2018, 3–18.
4. **Данаилова, И., Пандурска, Р.** (2018). Валидиране на знания, умения, компетентности и професионален опит- особености и съвременни предизвикателства, Книга 2/2018 (14), Социално-икономически анализи: поредица на ВТУ Св. Кирил и Методий, Стопански факултет, 140–148.
5. **Колева-Стефанова, Д**. (2019), Човешкият капитал и значението му за нашето съвремие, сп. Диалог, 2019, бр. 1, 85–93.
6. **Куртева, Г.** (2016). Кариерното развитие – отговорност на индивида и организацията, Бизнес посоки; 1, 2016, 35-39.
7. **Миронова, Н. и Кичева, Т.** (2018). Социалните мрежи като средство за налагане на работодателската марка на организацията. Научни трудове на УНСС. бр. 2, 2018.
8. **Паунов, М.** (2009). Трудова мотивация. София. Сиела.
9. **Пейчева, М.** (2019). Социален одит и стандарти за социална отговорност, АТЛ-50, София.
10. **Стефанов, Л., Пейчева, М.** (2018). Управление на човешките ресурси, ИК УНСС, София.
11. **Ченгелова, Ем.** (2016). Интервюто в социалните науки, София, Омда.
12. **Akkermans, J., Brenninkmeijer, V.** (2013). Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire. Journal of Career Development 40(3), 245-267.
13. **Anthony, M. Grant** (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. Industrial and Commercial Training, *39*(5), 257-266.
14. **Arthur, M., Khapova, S.** (2005). Career success in a boundaryless career worldy,Journal of Organizational Behavior. 26. 177-202.
15. **Avey, J. B., Nimnicht, J. L., Pigeon, N. G.** (2010). Two field studies examining the association between positive psychological capital and employee performance. Leadership and Organizational Development Journal, 31(5), 384-401.
16. **Balkundi, P., Kilduff, M.** (2006). The ties that lead: a social network approach to leadership,The Leadership Quarterly. 17 (4), 419-439.
17. **Barnett, B., Bradley, L.** (2007). The impact of organisational support for career development on career satisfaction. Career Development International, 12 (7), 617-636.
18. **Baruch, Y.** (2004). Trans forming careers: from linear to multidirectional career paths Organizational and individual perspectives. Career Development International , Vol. 9 No. 1, 2004, pp. 58-73.
19. **Baruch, Y., Peiperl, M.** (2000). Career management practices: An empirical survey and implications. Human Resource Management. 39(4), 347-366.
20. **Cohen, A.** (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, *17*, 336-354.
21. **Crawshaw, J., Game, A.** The role of line managers in employee career management: an attachment theory perspective. The International Journal of Human Resource Management, 26 (9), 1182-1203.
22. **Deloitte Global Human Capital Trend**, (2017). Rewriting the rules for the digital age, Deloitte's fifth annual Global Human Capital Trends report and survey.
23. **Grant, H., Higgins, E.** (2013). Do You Play to Win–or to Not Lose? Harvard Business Review, March, 2013
24. **Gandz, J.** (2006). Talent development: the architecture of a talent pipeline that works. Ivey Business Journal Online, January/February, 1-4.
25. **Garavan, T., Canbery, R. (**2007). Conceptualizing the Participation of Managers in Career-Focused Learning and Development. A Framework, Human Resource Development Review. 6(4), 394-418.
26. **Garavan, T.,Carbery, R., Rock, A.** (2012). Mapping talent development: definition, scope and architecture. European Journal of Training and Development. 36 (1), 5-24.
27. **Hall, D.** (1996). Protean Careers of the 21st Century, Academy of Management Perspectives, Vol. 10, No. 4, 8-16.
28. **Hameed, A. & Waheed, A.** (2011). Employee development and its effect on employee performance: A conceptual framework. International Journal of Business & Social Science, 2(13), 224–229.

29. **Iellatchitch, A., Wolfgang Mayrhofer, W., Meyer, M.** (2003). Career fields, The International Journal of Human Resource Management. Vol. 14 (5). 728-750.
30. **Kaur, K., Sandhu, H. S.** (2010). Career stage effect on organizational commitment. International Journal of Business and Management. *5*(12). 141-152.
31. **Lent, R. W. and Brown, S. D.** (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social-cognitive view". *Journal of Vocational Behavior*, (69), 236-247.
32. **Loew, L.** (2015). Performance Management 2015: Coaching for Development Needed. Brandon Hall Group.
33. **Mayrhofer, W., Meyer, M.,** Iellatchitch, A., Schiffinger, M. (2004). Careers and human resource management-a European perspective. Human Resource Management Review, 14(4), 473-498.
34. **Moreley, M, J.** (2004). Contemporary debates in European human resource management: Context and content. Human Resource Management Review. 14(4). 353-384.
35. **Purcell, J., Hutchinson, S.** (2007). Front-line managers as agents in the HRMperformance causal chain: theory, analysis and evidence. Human Resource Management Journal. 17 (1). 3-20.
36. **Saleem, S., Amin, S.** (2013). The Impact of Organizational Support for Career Development and Supervisory Supporton Employee Performance, European Journal of Business and Management. Vol.5 (5). 194-2017.
37. **Saviks, M. L.** (2003). Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade.The Career Development Quarterly, 52(1), 87-96.
38. **Schein, E. H.** (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. Academy of Management Executive. 10(4). 80–88.
39. **Sturges, J., Guest, D., Conway, N. and Davey, K. M.** (2002). A longitudinal study of therelationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years at work. Journal of Organizational Behavior. 23 (6). 731-748.

References

1. **Atanassova, M.** (2015). Obuchenie I razvitie na choveshkite resursi v organizaciite- teoria i praktika. [Training and development of human resources in organizations - theory and practice] Sofia. Avangard. (in Bulgarian).
2. **Atanassova, M.** (2017). Razvitie na kompetenciite chrez obuchenie v organizaciite I zaeti mladeji s visshe obrazovanie v Bulgaria. [Development of competencies through training in organizations and employed young people with higher education in Bulgaria] Naselenie. 35(2), 183-202. (in Bulgarian).
3. **Atanassova, M.** (2018), Organizacionna podkrepa na kariernoto ravitie- nabliudenie I analiz. [Organizational support for career development - monitoring and analysis] sp. Dialog, kn. 4/2018, 3-18. (in Bulgarian).
4. **Danailova, I., Pandurska, R.** (2018), Validiraneto na znania, umenia, kompetentnosti I professional opit- osobenosti I savremenni predizvikatelstva. [Validation of knowledge, skills, competences and experience - specifics and modern challenges] Kniga2/2018 (14), Socialno-ikonomicheska poredica na VTU Sv.Kiril I Metodii, Stopanski fakultet, 140-148. (in Bulgarian).
5. **Koleva-Stefanova, D.** (2019). Choveshkiat capital I znachenieto mu za nasheto savremie. [Human capital and its importance for our time] sp. Dialog, kn. 1/2019, 85-93. (in Bulgarian).
6. **Kurteva, G.** (2016). Karierno razvitie- otgovornost na individa i organizaciata. [Career development - responsibilities of the individual and the organization] Biznes posoki; 1, 2016, 35-39. (in Bulgarian).
7. **Mironova, N., Kicheva, T.** (2018). Socialnite mreji kato sredstvo za nalagane na rabotodatelskata marka na organizaciata. [Social networks as a means of enforcing an organization's employer brand] Nauchni trudove na UNSS, 2, 2018. (in Bulgarian).
8. **Paunov, M.** (2009). Trudova motivacia. [Work motivation] Sofia. Siela.
9. **Peycheva, M**. (2019). Socialen odit I standarti za socialna otgovornost. [Social audit and standards for social responsibility] ATL-50, Sofia, 2019. (in Bulgarian).
10. **Stefanov, L., Peycheva, M.** (2018). Upravlenie na choveshkite resursi. [Human resource management] IK UNSS, Sofia. (in Bulgarian).
11. **Chengelova, Em.** (2016). Interviuto v socialnite nauki. [Interview in the social sciences] Sofia. Onda. (in Bulgarian).
12. **Akkermans, J., Brenninkmeijer, V.** (2013). Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire. Journal of Career Development 40(3), 245-267.
13. **Anthony, M. Grant** (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. Industrial and Commercial Training, *39*(5), 257-266.
14. **Arthur, M., Khapova, S.** (2005). Career success in a boundaryless career worldy,Journal of Organizational Behavior. 26. 177-202.
15. **Avey, J. B., Nimnicht, J. L., Pigeon, N. G.** (2010). Two field studies examining the associa-

tion between positive psychological capital and employee performance. Leadership and Organizational Development Journal, 31(5), 384-401.
16. **Balkundi, P., Kilduff, M.** (2006). The ties that lead: a social network approach to leadership,The Leadership Quarterly. 17 (4), 419-439.
17. **Barnett, B., Bradley, L.** (2007). The impact of organisational support for career development on career satisfaction. Career Development International, 12 (7), 617-636.
18. **Baruch, Y.** (2004). Trans forming careers: from linear to multidirectional career paths Organizational and individual perspectives. Career Development International , Vol. 9 No. 1, 2004, pp. 58-73.
19. **Baruch, Y., Peiperl, M.** (2000). Career management practices: An empirical survey and implications. Human Resource Management. 39(4), 347-366.
20. **Cohen, A.** (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, *17*, 336-354.
21. **Crawshaw, J., Game, A.** The role of line managers in employee career management: an attachment theory perspective. The International Journal of Human Resource Management, 26 (9), 1182-1203.
22. **Deloitte Global Human Capital Trend**, (2017). Rewriting the rules for the digital age, Deloitte's fifth annual Global Human Capital Trends report and survey.
23. **Grant, H., Higgins, E.** (2013). Do You Play to Win–or to Not Lose? Harvard Business Review, March, 2013
24. **Gandz, J.** (2006). Talent development: the architecture of a talent pipeline that works. Ivey Business Journal Online, January/February, 1-4.
25. **Garavan, T., Canbery, R. (**2007). Conceptualizing the Participation of Managers in Career-Focused Learning and Development. A Framework, Human Resource Development Review. 6(4), 394-418.
26. **Garavan, T.,Carbery, R., Rock, A.** (2012). Mapping talent development: definition, scope and architecture. European Journal of Training and Development. 36 (1), 5-24.
27. **Hall, D.** (1996). Protean Careers of the 21st Century, Academy of Management Perspectives, Vol. 10, No. 4, 8-16.
28. **Hameed, A., & Waheed, A.** (2011). Employee development and its effect on employee performance: A conceptual framework. International Journal of Business & Social Science, 2(13), 224–229.
29. **Iellatchitch, A., Wolfgang Mayrhofer, W., Meyer, M.** (2003). Career fields, The International Journal of Human Resource Management. Vol. 14 (5). 728-750.
30. **Kaur, K., Sandhu, H. S.** (2010). Career stage effect on organizational commitment. International Journal of Business and Management. *5*(12). 141-152.
31. **Lent, R.W. and Brown, S.D.** (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social-cognitive view". *Journal of Vocational Behavior*, (69), 236-247.
32. **Loew, L.** (2015). Performance Management 2015: Coaching for Development Needed. Brandon Hall Group.
33. **Mayrhofer, W., Meyer, M.,** Iellatchitch, A., Schiffinger, M. (2004). Careers and human resource management-a European perspective. Human Resource Management Review, 14(4), 473-498.
34. **Moreley, M, J.** (2004). Contemporary debates in European human resource management: Context and content. Human Resource Management Review. 14(4). 353-384.
35. **Purcell, J., Hutchinson, S.** (2007). Front-line managers as agents in the HRMperformance causal chain: theory, analysis and evidence. Human Resource Management Journal. 17 (1). 3–20.
36. **Saleem, S., Amin, S.** (2013). The Impact of Organizational Support for Career Development and Supervisory Supporton Employee Performance, European Journal of Business and Management. Vol.5 (5). 194-2017.
37. **Saviks, M. L.** (2003). Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade.The Career Development Quarterly, 52(1), 87-96.
38. **Schein, E.H.** (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. Academy of Management Executive. 10(4). 80–88.
39. **Sturges, J., Guest, D., Conway, N. and Davey, K.M.** (2002). A longitudinal study of therelationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years at work. Journal of Organizational Behavior. 23 (6). 731-748.

Professor Margarita Atanassova, PhD
University of National and World Economy
Departmet Human Resources and Social Protection
BULGARIA, Sofia 1700, Student town Hristo Botev

matanasova@unwe.bg