

Година II, брой 1/2013

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ
Доц. д-р Йорданка Факирска
(гл. редактор)

Доц. д-р Виолета Ванева
Доц. д-р Петър Петров
Гл. ас. д-р Ася Велева
Гл. ас. д-р Деси Стоянова

EDITORIAL BOARD

Yordanka Fakirska
(editor in chief)
Violeta Vaneva
Petar Petrov
Asya Veleva
Deci Stoyanova

Адрес на редакцията:
Русе7000
Ул. Студентска, 8
Русенски университет
„Ангел Кънчев“
GSM 0897 909 756
E-mail: red@pedagogicnews.uni-ruse.bg

ISSN 1314-7714



ГОДИШНО НАУЧНОТЕОРЕТИЧНО СПИСАНИЕ

PEDAGOGICAL INOVATIONS

ANNUAL SCIENTIFIC-THEORETHICAL JOURNAL

Русенски университет „А. Кънчев“
катедра Педагогика, психология, история

СЪДЪРЖАНИЕ

СТУДЕНТИТЕ ВЪВ ФОКУСА НА ВНИМАНИЕТО

Йоана Янкулова - Психологически измерения на локуса на контрола на студентите в академичната среда	3
Л. Набатникова - Психологическо консултиране в системе психологической слежки вуза	11
Т. Сергеева - О гендерном самосознании студентов	23

ПСИХО-СОЦИАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ДЕЦА И ПОДРАСТВАЩИ

Д. Стоянова - Траектория на социализацията при липсата на семейна среда	28
Т. Стоева - Депресията в детска и юношеска възраст: семеен контекст.....	39
В. Василева - Насилието и агресията сред подрастващите.....	50
Й. Факирска - Възпиране на детската агресия чрез умения на емоционалната интелигентност.....	67
Д. Алипиева - Надарените деца – стимул или проблем за българското образование.....	79
Л. Бершедова - Интегралные психологические новообразования критических периодов детства.....	89
П. Чешмеджиева - Ефикасност на психокорекционната и компенсаторна работа при деца на 7–9-годишна възраст с минимални мозъчни дисфункции.....	95
А. Велева - Насоки за формиране на обща психологическа готовност за училище.....	106
Ан. Чекалина - Об уровнях развития гендерного самосознания личности.....	118

В ПАМЕТ НА ЯН АМОС КОМЕНСКИ

П. Петров, Ю. Дончева – Творческото дело на Ян Амос Коменски в Шарошпатак.....	121
Пл. Радев - Потомците на Ян Амос Коменски.....	127

CONTENTS

THE STUDENTS ON THE FOCUS OF ATTENTION

Yoana Yankulova - Psychological study of the academic locus of control of the Bulgarian educational settings	3
Liudmila Nabatnikova - Psychological Counseling Within Psychological Service System of a Higher Education Institution ..	11
Tatiana Sergeeva - The gender identity of students	23

PSYCHOSOCIAL PROBLEMS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

D. Stoyanova - Trajectory of socialization in the absence of a family environment.....	28
T. Stoeva - Depression in Childhood and Adolescence: Family Context.....	39
Valentina Vasileva - Violence and aggression among adolescents.....	50
Yordanka Fakirska - Discourage child aggression by skills of emotional intelligence.....	67
Denitsa Alipieva - Gifted children – stimulus or problem for Bulgarian education?.....	79
L. I. Bershedova - Integral Psychological new Formations of Critical Periods of Childhood.....	89
P. Cheshmedzhieva - Effectiveness of psycho correctional and compensatory work on children 7-9 years of age with minimal brain dysfunction.....	95
Asya Veleva - Guidelines for Formation of General Psychological School Readiness.....	106
Angelina Chekalina - About the levels of development of Gender consciousness of the person.....	118

IN MEMORIAM Jan Amos Comenius

P. Petrov, J. Doncheva - The creative work of Jan Amos Comenius in Sárospatak.....	121
Plamen Radev - Descendants of Comenius.....	127

Психологически измерения на локуса на контрола на студентите в академичната среда

Доц. д-р Йоана Янкулова
СУ „Св. Климент Охридски“

Psychological study of the academic locus of control of the Bulgarian educational settings

Assoc. prof. Dr. Yoana Yankulova
Sofia University „St. Kl. Ohridski“

Abstract: Based on a reconceptualization of Rotter's (1966) construct of locus of control Palenzuela (1988) derived an operational domain-specific measure for use with undergraduate populations. This study attempted to explore the transferability of the Multidimensional Academic Locus of Control Scale (MALOCS) to a Bulgarian higher education context. A support was obtained for Palenzuela's proposed structure of the locus of control domain based on findings from 215 social science/ humanities Sofia University students.

Key words: academic locus of control, Multidimensional Academic Locus of Control Scale (MALOCS)

Дж. Ротър (1990) въвежда понятието за локуса на контрола като го интерпретира от гледна точка на теориите за социално учене, съчетавайки различни мотивационни (подкрепление) и когнитивни (очакване) променливи. Дефинирайки понятието за локуса на контрола, Ротър се основава на четири променливи, каквито са поведенческият потенциал на личността, очакванията, ценността на подкреплението и психичната ситуация. Ротър смята, че при взаимодействията със социалните партньори всеки индивид търси причините за собствените и чуждите поведенчески прояви или в собствените възможности за справяне, или във въздействията от социалната среда. В този смисъл понятието за локуса на контрола може да се определи като генерализирано очакване или убеждение за начина, по който се обяснява връзката между собственото поведение и външните фактори. Очакванията във всяка конкретна ситуация очакването, че индивидуалното поведение води до определен резултат, силно зависят от миналия опит и от обобщенията, формулирани на основата на предишни аналогични събития (Корсини, 1998).

В интерес на на научната истина трябва да се отбележи, че идеята за локуса на контрола възниква още преди опитите на Ротър да я реконцептуализира, като самият той споменава за различни идеи на известни психолози, социолози и други изследователи, които са го вдъхновили в работата му по изясняването на този конструкт. Например при анализа на локуса на контрола Ротър използва понятието за очакване, взето от теорията за инструменталността (Vroom, 1964). В тази теория се

посочва, че колкото по-силен и значим е постигнатият резултат вследствие на определено действие, толкова по-голяма е силата на мотивацията и склонността към поведенческа активност. Следователно инструменталността се определя от силата на връзката между действията и последствията от тях. Напълно възможно е да се формират специфични очаквания на базата на натрупания опит, които се проявяват във вид на конкретно поведение. Може обаче да възникнат и обобщени очаквания, които са съставени в резултат на систематизирането на широк спектър от начини на справяне и поведенчески модели, вече реализирани на практика. Според Ротър обобщените очаквания се образуват особено лесно, защото те се базират на цели групи жизнени ситуации, повлияни от отделните индивиди (вътрешен контрол) или от въздействието на различни външни фактори (външен контрол). Тези очаквания имат своите специфични проекции в културните нагласи, както и в доминиращите социални възгледи за ролята на такива важни причинни фактори като съдбата, щастието, социалната власт. Ротър смята, че може да се постигне висока обобщеност на очакванията за вътрешен/външен контрол, която да се разпростре върху всички жизнени ситуации, и дори може да се прояви под формата на своеобразна личностна диспозиция.

Психологически аналози на понятието за локуса на контрола могат да се открият в теорията за компетентността (White, 1959) или в теорията за мотивацията за постижения (McClelland et al., 1953). Силно влияние върху идеите на Ротър за локуса на контрола оказват и експерименталните резултати от проучване (Witkin, Goodenough, цит. по Муздыбаев, 1983) на особеностите на когнитивния стил при зависимост/независимост от средата. Ротър е вдъхновен и от възгледите на Ж. Пиаже, определян като пионер при изучаването на проблема за каузалното възприятие. Безспорно влияние върху анализа на понятието за локуса на контрола има и фрустрационната теория на С. Розенцвайг, където се посочва, че при нормални житейски обстоятелства хората реагират на възникналите трудности по различен начин, като една част са склонни да обвиняват себе си, друга – да приписват причинността за настъпилото поведение на външните обстоятелства, а трета – не обвиняват нито себе си, нито другите (Муздыбаев, 1983). Приведените по-горе факти показват, че понятието за локуса на контрола се изучава от дълго време под различни наименования във философията, социологията, психологията, както и в светлината на общочовешките теми за индивидуалните способности и възможности за по-ефективно управление на поведението, за съдбата на човека и за свободата на неговата воля.

При прегледа на литературата, посветена на локуса на контрола, се открива известни терминологични неясноти или припокриване между него и други сродни концепти (Dubois, 1987). Например, ако локусът на контрола се тълкува като очакване, оценка, направена априори, независимо от полученото в конкретната ситуация подкрепление, атрибуцията се интерпретира като оценка и като обяснение, но постериори (Dubois, 1987). Ако в понятието за локуса на контрола се съдържа идеята за подкреплението, атрибуциите покриват и илюстрират различни състояния на личността (Beauvois, 1984). Приема се, че изучаването и на локуса на контрола, и на атрибуциите може да се съдейства за по-точното локализиране на причинността за поведението (Zuroff, 1980; Palenzuela, 1984), като важният въпрос тук е дали причините за съответното поведение се възприемат като вътрешни (вътрешна атрибуция) или съответно външни за индивида (външна атрибуция). Допълнително се уточнява, че локусът на контрола се отнася до отговорността, която индивидът може да поеме по повод на постигнатите резултати, като е свързан и с оценката на ефективността на поведението в съответната ситуация (Wong & Sproule, 1984).

В специализираната литература (например Weiner, 1992) се приема, че повечето от причините, на които индивидите приписват успехите/ неуспехите си, могат да се характеризират посредством три дименсии: *локус (мястото, на което се локализира причината за поведението - вътре или извън личността)*; *стабилност (променя ли се причината за поведението или остава същата във времето)* и *отговорност (дали индивидът е в състояние да контролира или не причината за поведението)*. Ако успехите се приписват на вътрешни фактори, това засилва чувството на гордост и личната значимост и стимулира вътрешната мотивация, докато преживеният неуспех може да влоши самооценката и самочувствието. Следователно в основата на усилията да се прецизират и изяснят терминологично понятия като локус на контрола, атрибуции, очаквания и др. са интегрирани два изследователски подхода - бихевиористичен и когнитивен. Ако бихевиористично-ориентираните изследователи се интересуват от поведенческите прояви и от резултатите от обучението, влагайки усилия да локализируют причинността за постигнатите успехи/неуспехи, когнитивистите приемат, че най-съществено влияние върху мотивацията оказват индивидуалните усилия, както и личните вярвания и очаквания за постигане на по-добри резултати. И именно тези фактори трябва да бъдат специално изучени.

За да се установят психологическите особености на локуса на контрола на студентите от СУ „Свети Климент Охридски“, се проведе изследване, в основата на което стои разбирането, че академичният локус на контрола е свързан с очакванията и усилията на студентите да решават самостоятелно и успешно поставените задачи и да постигат високи академични резултати. Както вече беше посочено, локализацията на причинността за поведението е свързана с готовността да се поеме лична отговорност за постигнатите резултати, като поведението се съобразява и адаптира съобразно особеностите на академичния контекст. Въз основа на тези теоретични допускания се формулира основната *цел* на психологическото изследване, а именно да се установят психологическите особености на локализацията на причинността на поведението при студентите в процеса на обучение. Съобразно тази теоретична постановка предполагаем, че в процеса на обучение студентите вероятно ще приписват своите успехи/неуспехи на вътрешно-локализиранни причини в много по-голяма степен, отколкото на външно-локализиранни фактори. Очакваме също така, че регистрираните различия по отношение на локуса на контрола, ще варират в зависимост от пола и възрастта на изследваните лица, както и съобразно изучаваната от тях специалност. С оглед постигането на формулираната цел са очертани и две важни *научноизследователски задачи*. В тази връзка е важно да се установи какви са психологическите особености на академичния локус на контрола, както и да се проследят особеностите на локуса на контрола съобразно пола, възрастта и специалността на изследваните студенти.

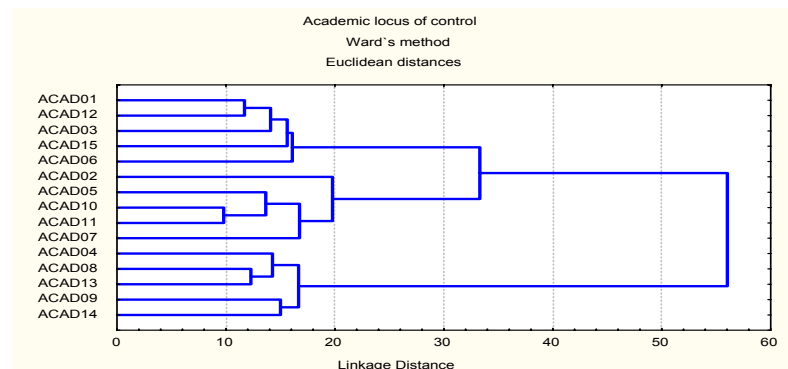
В хода на психологическото проучване, проведено през 2012 г., са изследвани общо 215 студенти, като мъжете са 52 (24.2%); жените - 154 (71.6%), а 8 души не са посочили своя пол. 142 (66%) от изследваните лица са под 20 г., а над 20 г. - 65 (30.2%), а 8 изследвани лица не са отговорили. 46 (21.4%) от студентите изучават специалност География, 79 (36.7%) – Психология; 29 (13.5%) - Педагогика; 61 души не са посочили своята специалност.

При провеждането на психологическото изследване е използван „Мултидименсионален въпросник за изследване на академичния локус на контрола“ (MALOCS/ *Multidimensional Academic Locus of Control Scale*) (Palenzuela, 1988), съдържащ 15 твърдения, разпределени в три субскали - интерналност (вътрешен локус на контрола), късмет (външен локус на контрола) и безпомощност. Изследваните лица

отговарят на тези твърдения с помощта на 5-степенна скала, тип Ликърт. За да се прецени съдържателна валидност на въпросника е приложен йерархичен клъстър анализ. След проследяване на честотата на появяване на всеки айтем в отделните клъстери, се регистрират три големи групи, в които се разпределят всички твърдения (виж фиг. 1).

Фигура 1

Резултати от клъстърния анализ на въпросника, измерваща академичния локус на контрола



Първият клъстер „Интерналност“ (или вътрешен локус на контрола) показва увереността на изследваните лица в собствените им сили и способности и подчертава важността на индивидуалните им усилия в процеса на обучение. Вторият клъстер „Късмет“ е свързан с вярването, че това е решаващ фактор за постигане на отлични резултати по време на обучението в университета. От фигура 1 се вижда, че на по-късен етап клъстерите „Късмет“ и „Интерналност“ се обединяват в по-голям клъстер. Това показва, че изследваните лица вероятно вярват, че ако се подготвят старателно и усърдно, ако развиват индивидуалните си способности и имат късмет, това неминуемо ще доведе до постигане на по-големи успехи. Очевидно е, че в този случай наличието и развитието на индивидуалните способности не изключва благоприятното стечение на обстоятелствата за успешното справяне в обучението. Третият клъстер „Безпомощност“ олицетворява идеята, че обикновено няма пряка връзка между способностите на индивида, усърдната му работа през учебната година, предварителната подготовка за изпитите и крайните оценки.

Таблица 1

Разпределение на средните стойности на отделните дименсии на академичния локус на контрола

	Интерналност (вътрешен локус на контрол)		Късмет (външен локус на контрол)		Безпомощност	
	X	SD	X	SD	X	SD
общо за всички и. л.	18.80	3.21	15.14	3.36	12.40	3.79
мъже	18.462	3.691	15.020	3.681	12.654	4.247
жени	19.039	3.003	15.071	3.181	12.253	3.639
до 20 г.	19.021	3.201	15.211	3.433	12.578	3.902
над 20 г.	18.631	3.155	14.692	2.984	11.800	3.528
География	17.761	3.240	15.761	3.267	13.804	4.354
Психология	19.203	2.729	14.481	3.104	11.038	3.402
Педагогика	18.035	3.213	15.345	3.488	13.035	3.076

Въз основа на изчисляването на средните стойности по отделните дименсии на локуса на контрола (виж табл. 1) се установява, че студентите приписват най-високи стойности на вътрешния локус, следван от късмета, а най-ниски стойности имат проявите на безпомощност. Това са обнадеждаващи резултати дотолкова, доколкото студентите очевидно вярват, че имат достатъчно добре развити способности, знания и умения, за да разчитат преди всичко на себе си, поддържайки силен стремежът към постигане на отлични резултати.

При изследване на половите различия се установява, че жените имат по-изявен вътрешен локус на контрола, отколкото мъжете. Представителите и на двата пола обаче разчитат почти еднакво на късмета в обучението. Що се отнася до проявите на безпомощност, при мъжете се регистрират малко по-високи стойности в сравнение с жените (виж табл. 1). По отношение на регистрираните възрастови различия може да се каже, че при студентите до 20 г. доминира вътрешния локус на контрола. Късметът и безпомощността имат по-високи стойности при студентите до 20 г. в сравнение с лицата над 20 г. Това означава, че изследваните лица до 20 г. като че ли са склонни да съотнасят причините за успехите/ неуспехите си както спрямо собствените способности и умения за справяне с поставените задачи, така и спрямо влиянието на късмета, като понякога демонстрират и прояви на безпомощност. Последното вероятно може да се обясни със сравнително малкия им житейски опит и липсата на търпеливост и гъвкави умения за поставяне на по-дългосрочни цели в обучението. От друга страна, по-ниските стойности на изследваните лица над 20 г. показват, че с нарастване на възрастта, те разчитат по-малко на себе си и на късмета, и проявяват безпомощност в по-малка степен. Това е изненадващо, защото се предполага, че с увеличаване на възрастта и опитността на индивидите, те би трябвало да обясняват постигнатите от тях успехи с наличието и развитието на подходящи способности.

При разпределението на стойностите на академичния локус на контрола по специалности става ясно, че студентите от специалност Психология имат най-висок вътрешен локус на контрола в сравнение с всички други изследвани лица. Студентите от специалност Психология приписват причините за своите успехи/ неуспехи в обучението най-вече на вътрешни фактори (личните способности, знания, умения) и в резултат на това те не разчитат на късмета в голяма степен и имат сравнително малко прояви на безпомощност. Съобразно получените резултати студентите от специалност „Педагогика“ имат по-ниски стойности на вътрешния локус на контрола в сравнение със студентите от специалност „Психология“, но за разлика от тях, повече разчитат на късмета и по-често проявяват безпомощност. Оказва се, че студентите от специалност „География“ най-малко разчитат на себе си, склонни са изцяло да се оставят под влияние на късмета и най-често проявяват безпомощност в сравнение с другите изследвани лица. Тези резултати вероятно могат да се обяснят не само с индивидуалните особености и разбирания на студентите, обучаващи се в различни специалности, но и с особеностите на учебната атмосфера и академичния контекст там.

Опирайки се на собствени наблюдения и непосредствена работа със студентите от специалност „Психология“, може убедено да посочим, че те работят в творческа и свободна работна среда, сами определят какви свои познавателни интереси да развиват, и в тези си усилия са насърчавани от своите преподаватели. Освен това в специалност Психология традиционно попадат студенти, преминали през трудни кандидатстудентски изпити, с много висок изпитен бал и отлично мотивирани за академично обучение именно тук. С това може да се обяснят високите им стойности на

вътрешния локус на контрола, както и факта, че тези студенти инвестират твърде много в себе си и в своето развитие в хода на академичното обучение.

За да се установи влиянието на независимите фактори пол, възраст, специалност, върху академичния локус на контрола, върху такива зависими променливи като интерналност, късмет, безпомощност, е направен дисперсионен анализ (ANOVA). Резултатите от анализа са представени в таблица 2.

Таблица 2

Различия в локуса на контрола според независимите фактори пол, възраст, специалност

Източник на вариация	Интерналност (вътрешен локус на контрол)		Късмет (външен локус на контрол)		Безпомощност	
	F ¹	p ²	F	pP	F	p
пол	0.944	0.333	0.223	0.638	0.214	0.644
възраст	0.998	0.319	0.639	0.425	1.044	0.309
специалност	3.369	0.037 (p<0.05)	3.116	0.047 (p<0.05)	10.608	0.000 (p<0.001)
пол x възраст	0.511	0.476	0.014	0.907	0.002	0.963
пол x специалност	3.137	0.046 (p<0.05)	5.041	0.008 (p<0.01)	2.376	0.097
възраст x специалност	0.029	0.972	0.436	0.648	0.133	0.876

Въз основа на резултатите от направения анализ ясно се вижда, че статистически най-значимото влияние оказва изучаването на специалност Психология (X=19.20; N=79), следвана от специалност Педагогика (X=18.03; N=29) и от специалност География (X=17.75; N=44) (виж фиг. 2). Специалност Психология оказва статистически значимо влияние и върху трите дименсии на локуса на контрола по следния начин. Специалността влияе статистически значимо върху проявите на безпомощност (F=10.608; p<0.001), върху късмета (F=3.116; p<0.05), както и върху вътрешния локус на контрола (F=3.369; p<0.05).

Жените, изучаващи специалност Психология, имат най-високи стойности на вътрешния локус на контрола (интерналност) (X=19.39; N=67), следвани от техните колеги-мъже (X=18.17; N=12), после са жените от специалност География (X=17.81; N=26), жените от специалност Педагогика (X=17.79; N=28), а на последно място са мъжете от специалност География (X=17.67; N=18).

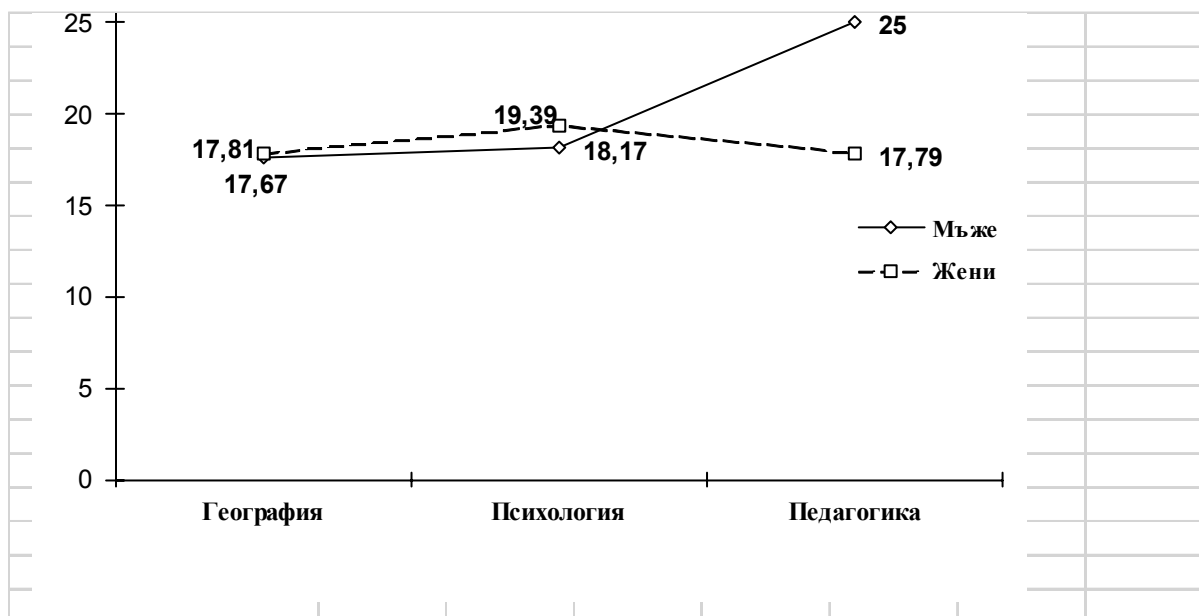
При направения дисперсионен анализ се оказва, че отделните специалности имат статистически значимо, но различно влияние върху късмета (F=3.116; p<0.05). Например изучаването на специалност География влияе статистически значимо върху външния локус на контрола на студентите (X=15.86; N=44); после е изучаването на специалност Педагогика (X=15.34; N=29) и накрая е обучението в специалност Психология (X=14.48; N=79).

¹ F – коефициент на Фишер.

² p < 0.05; p < 0.01; p < 0.001;

Фигура 2

Влияние на взаимодействието между факторите пол и изучавана специалност върху интерналността (вътрешен локус на контрола)



При мъжете от специалност География се регистрира, че изучаваната специалност има статистически най-силно влияние върху късмета (външен локус на контрола) ($X=16.00$; $N=18$), после са жените от специалност География ($X=15.77$; $N=26$), жените от специалност Педагогика ($X=15.71$; $N=28$), жените от специалност Психология ($X=14.60$; $N=67$) и в края са мъжете от специалност Психология ($X=13.83$; $N=12$).

Въз основа на направения дисперсионен анализ става ясно също така, че изучаваната специалност има статистически значимо влияние върху проявите на безпомощност ($F=10.608$; $p<0.001$), като на първо място специалност География влияе статистически значимо върху проявите на безпомощност ($X=13.98$; $N=44$), после е изучаването на специалност Педагогика ($X=13.03$; $N=29$), а накрая е специалност Психология ($X=11.04$; $N=79$).

Резултатите от направения дисперсионен анализ показват, че полът и възрастта на изследваните лица не оказват статистически значимо влияние върху проявите на безпомощност.

В обобщение може да се посочи, че при изследването на психологическите особености на локуса на контрола в академичната среда в СУ „Свети Климент Охридски“ се установиха следните закономерности. В изследваната съвкупност студенти доминира вътрешния локус на контрола, което означава, че студентите разчитат преди всичко на собствените си интелектуални способности, вложените усилия и самостоятелната подготовка за успешното решаване на възникналите трудности. С това се потвърждава една от предварително формулираните хипотези, която гласи, че в процеса на учене студентите ще приписват успехите/ неуспехите си в много по-голяма степен на вътрешно-локализираните предпоставки, отколкото на външни фактори. При емпиричната верификация на втората хипотеза се установи, че тя се потвърждава частично, защото полът и възрастта не показват статистически значимо влияние. Оказва се, че само изучаваната специалност влияе статистически значимо и върху трите дименсии (интерналност, късмет, безпомощност) на локуса на контрола в академичната среда. Това показва, че изучаваната специалност може да предизвика

интерес и да мотивира студентите към постигане на по-високи учебни резултати, но същевременно може да предизвика и нежелание за работа, да доведе до намаляване на мотивацията за учене и да увеличи проявите на безпомощност в обучението.

В проведеното изследване се установи също така, че взаимодействието между пол и специалност оказва статистически значимо влияние само върху интерналността и късмета. Това означава, че за някои от изследваните лица, влиянието на късмета е определящо за успешното решаване на поставените задачи, както и при справянето с трудностите в учебния процес. А по отношение на другите два независими фактори - пол и възраст се установи, че те не влияят статистически значимо върху локуса на контрола.

В заключение може да се посочи, че изследваните студенти от академичната среда на СУ „Свети Климент Охридски“ имат силен вътрешен локус на контрола и засилен интерес към изучаваната специалност.

Литература/Reference

1. **Корсини, Р. Дж.** (ред.) (1998). Енциклопедия по психология. С., НИ, с. 592-593.
2. **Муздыбаев, К.** (1983). Психология ответственности. Ленинград, Наука.
3. **Beauvois, J. L.** (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris: Presses Universitaires de France.
4. **Dubois, N.** (1987). *La psychologie du controle. Les croyances internes et externes*. Presses Universitaires de Grenoble, France.
5. **McClelland, D. C., J. W. Atkinson, R. A. Clark, E. L. Lowell** (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton.
6. **Palenzuela, D. L.** (1984). Critical evaluation of locus of control: towards a reconceptualization of the construct and its measurement. *Psychological Reports*, 54, p.683-709.
7. **Palenzuela, D. L.** (1988). Refining the theory and measurement of expectancy of internal vs external control of reinforcement. *Personal Individual Differences*. Vol. 9, 3, p. 607-629.
8. **Rotter, J. B.** (1990). Internal versus external control of reinforcement: an ease history of a variable. *American Psychologist*, 45, p. 489-493.
9. **Vroom, V. H.** (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
10. **Weiner, B.** (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
11. **White, R. W.** (1959). Motivation reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, p. 297-333.
12. **Wong, P. T. P. & C. F. Sproule** (1984). An attributional analysis of the locus of control construct and the Trent attribution profile. In H. M. Lefcourt. (Ed). *Research with the locus of control construct*. Vol. 3. New York: Academic Press, p. 309-360.
13. **Zuroff, D. C.** (1980). Learned helplessness in humans: an analysis of learning processes and the roles of individual and situational differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, p. 130-146.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА

Доц. д-р Набатникова Л. П., МГПУ, Москва

Psychological Counseling Within Psychological Service System of a Higher Education Institution

Assoc. Prof. Liudmila Nabatnikova,
Moscow City Teacher Training University

Abstract: In the article the challenges of psychological counseling as well as its position and role in psychological service system of a higher education institution is considered. The light is brought onto system-determined extensive aspects of students' inquiries; possibilities for a student of gaining personal meaningful experience of resolving psychological problems by means of psychological counseling is outlined.

Key words: system approach, system, social setting connection, psychological aid, psychological inquiry, psychological counseling.

Психологическая служба вуза: становление и развитие

Системный подход предлагает изучать человека как структурный „элемент“ различных систем, в которых он приобретает и затем выражает присущие этим системам свойства. Идея системности получила обоснование в исследованиях В. И. Вернадского, который отстаивал представление о необходимости перехода от одностороннего анализа свойств человека к изучению воздействий тех систем, в которых осуществляется его жизнь [1]. Особое значение придается совокупности социальных системных качеств, которые приобретаются как результат жизни в обществе и его подсистемах – семье, этнических общностях, студенческих группах, образовательных учреждениях. В практике психологического консультирования системное видение человека открывает путь к использованию адекватных личностно ориентированных технологий оказания психологической помощи.

Первоначально служба психологической помощи в вузах Российской Федерации появляется в конце 70-х годов прошлого века в связи с задачей снижения уровня тревожности студентов перед сессией. В начале 90-х годов в университетах возникает практика индивидуального психологического консультирования. В Кемеровском университете за период 1992-1994 г. к психологу обратилось 280 студентов 1 и 2 курсов.

Исходя из результатов деятельности психологической службы Кемеровского университета, формулируются условия ее успешного функционирования: необходимость создания единой концептуальной модели деятельности службы, единой нормативно-правовой базы; определение роли службы в воспитательно-образовательной системе вуза; организация методического центра, направляющего, координирующего и контролирующего работу психологических служб вуза. Поддержка становления и развития личности студента принято как основное положение в деятельности службы. В связи с этим определяется позиция психологической службы и ее задачи:

- ✓ организация деятельности психологической службы, исходя из личностно-развивающей концепции образования, как наиболее соответствующей требованиям и условиям эффективности высшего образования;
- ✓ создание условий, обеспечивающих психологическую поддержку развитию, саморазвитию и самореализации личности студента;
- ✓ создание условий, способствующих оптимизации подготовки будущего специалиста и гражданина;
- ✓ расширение и усложнение задач деятельности вузовской психологической службы.

Исходя из поставленных задач, разрабатывается педагогическая модель деятельности психологической службы, которая включает: принципы организации и условия деятельности, обеспечивающие ее эффективность, компоненты системы психолого-педагогической поддержки (цели, функции, этапы, формы, методы, направления деятельности, критерии) и их содержательное наполнение.

Реализация модели психологической службы обеспечила следующие результаты:

- ✓ формирование у студентов вуза активной позиции в решении проблем личностного становления и развития;
- ✓ преемственность и взаимообусловленность профессионально-личностного потенциала студентов на последовательных этапах непрерывного образования (школа, вуз, производственная адаптация), организующим элементом которого выступает вузовский этап;
- ✓ интеграцию субъектов воспитательно-образовательной среды вуза (психологи, педагоги, медицинские работники и др.).

Вопросы организации и функционирования психологической службы специально разрабатывались в Новосибирском электротехническом институте (НЭТИ) в 90-е гг. Внедрялся вариант службы, предусматривающий наличие центральной группы психологов, ориентированной на перспективные исследования и выбор практических форм психологической помощи наряду с введением психологов в деканаты двух факультетов. Факультетские психологи осуществляли связь между основной группой и факультетом. Изучение специфики факультета, определение объема необходимого вмешательства психологов, информирование и консультирование декана становится областью компетенции психолога факультета. Результаты показали эффективность предложенной модели психологической помощи студентам. Учитывая региональные особенности и недостаточное количество профессиональных психологов, психологическая служба специально разрабатывает и реализует программу переподготовки преподавателей, имеющих склонность и интерес к практической психологии. Так были организованы временные коллективы преподавателей в целях реализации некоторых задач службы и при ее непосредственном руководстве, обеспечивающим качество оказания психологической помощи.

Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе как направление деятельности психологической службы развивается на основе изучения свойств нервной системы, интеллектуальных, эмоционально-волевых особенностей 500 студентов 1-го курса и 100 отчисленных студентов. Методологической основой исследования становится принцип системности, утверждающий необходимость рассматривать человека как сложную многоуровневую систему. В процессе исследовательской работы были выявлены факторы, влияющие на процесс адаптации студентов: сила нервной системы, уровень развития образного мышления, степень эмоциональной устойчивости, социометрическая позиция в студенческой группе. Неблагоприятное сочетание указанных факторов создает значительные трудности в адаптации студентов. На

основании проведенных исследований разработаны формы работы, направленные на совершенствование механизмов адаптации:

1. Психодиагностическое обследование студентов 1 курса по программе изучения характеристик, оказывающих наибольшее влияние на процесс адаптации к условиям вуза.
2. Индивидуальные психологические консультации для студентов, испытывающих трудности в процессе адаптации.
3. Групповые психологические консультации с использованием социально-психологического тренинга, направленного на развитие навыков общения и повышения сплоченности студенческой группы.
4. Социометрическое исследование структуры студенческих групп для выявления неформальных лидеров и отвергаемых членов группы.
5. Моделирование экзаменационных ситуаций и аутогенная тренировка для студентов с низким уровнем эмоционально-волевой регуляции.
6. Лекционные занятия по проблемам психологии личности и психологии студенческих групп для преподавателей вуза и кураторов.

Эффективность деятельности психологической службы подтверждена методом сравнения количественных показателей адаптации студентов к обучению в вузе в контрольных и экспериментальных группах. Установлено существенное влияние применяемых форм психологической помощи на результаты учебно-профессиональной деятельности студентов.

Отличительной особенностью психологической службы в НЭТИ становится ориентированность на результаты экспериментальных исследований с целью дальнейшего применения адекватных форм психологической помощи студентам.

Предложен удачный проект, в котором осуществлен комплексный подход к организации психологической службы вуза. Психологическая служба имеет следующую структуру:

1. Координационно-структурный отдел для общего руководства и методического обеспечения работы службы. Задачи отдела состоят в оказании методической помощи, консультировании сотрудников, преподавателей, руководителей подразделений вуза.
2. Лекционно-пропагандистский отдел по формированию психологических знаний, необходимых для учебно-педагогической и научной работы.
3. Отдел психологического обеспечения учебной деятельности, осуществляющий связь с кафедрами психологии и педагогики и выпускающими кафедрами всех факультетов вуза с целью адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности, прогнозирования успеваемости и снижения отсева студентов, совершенствования студенческого самоуправления.
4. Отдел работы с преподавателями и сотрудниками вуза. Задачи отдела состоят в психологическом обеспечении управленческих решений, повышении эффективности учебно-воспитательной работы и повышении уровня психологической компетентности преподавателей и сотрудников вуза.
5. Рекреационный отдел психологической службы обеспечивает совместно с кафедрой физического воспитания, студенческим клубом комплекс восстановительных мероприятий, направленных на оптимизацию функционального состояния организма.

Психологическая служба НЭТИ в 90-е годы формируется и функционирует как структурное подразделение ректората и ее деятельность гарантируется фиксированным статусом и полномочиями, высокой профессиональной квалификацией штатных психологов, а также четкой координацией с другими подразделениями вуза.

Деятельность психологической службы в вузах в конце 90-х годов и в начале текущего столетия направлена на развитие мотивации студентов вузов к овладению знаниями и профессией. Это направление службы развивается в частности в Невинномысском институте экономики, управления и права и к 2005г. становится там приоритетным.

Приблизительно в это же время появляется тенденция координации действий нескольких университетов для выделения наиболее актуальной проблемы студенчества, требующей всестороннего анализа и организации психологической помощи. Проект „Психологическая служба в ВУЗах“ создается университетами гг. Казани, Набережных Челнов и Чистополя в 2008г. с целью профилактики наркотизации студенческой молодежи и преодоления социально-негативных явлений в студенческой среде.

В настоящее время психологическая помощь получает признание и развивается в университетах России. Цели службы психологической помощи постепенно расширяются, они направлены на создание благоприятных психолого-педагогических условий обучения в вузе; укрепление психического здоровья студентов; помощь в развитии личностного потенциала студентов, оказание психологической поддержки в затруднительных личных ситуациях.

Работа службы психологической помощи активно ведется в различных формах в Университете им. А. И. Герцена в Санкт-Петербурге. Широко используется очное и дистанционное консультирование, психологические тренинги, релаксационные оздоровительные программы, сопровождение адаптации студентов (в том числе иностранных) к условиям обучения в вузе. В процессе очных консультаций определены основные проблемы студентов; самопознание, трудности в общении, неуверенность и конфликтность, эмоциональная неустойчивость, заниженная самооценка, одиночество, принятие решений. Психологические тренинги направлены на развитие личности студента и имеют различные формы. Консультирование по вопросам профессионального становления является самостоятельным направлением. Контроль состояния социально-психологического климата осуществляется с определенной периодичностью посредством анкетирования студентов. Следует отметить как особенность использование аппаратуры в ходе реализации релаксационных программ. Таким образом, в университете определены направления, найдены формы работы психологической службы в соответствии с целями создания благоприятных социально-психологических условий для обучения в вузе; укрепления психического здоровья студентов; раскрытия личностного потенциала и самореализации студентов.

Полезный опыт психологического сопровождения всех субъектов образовательного процесса имеет МГГУ им. М. А. Шолохова в Москве. Служба создана для студентов заочной формы обучения с целью психологического просвещения, предупреждения дезадаптации, выявления трудностей на всех этапах обучения, содействия развитию личности студента.

Сибирская академия финансов и банковского дела ориентирует деятельность службы на координацию научного и практического аспектов для решения задач формирования у студентов мотивации к профессиональной деятельности, обучения стратегиям успеха, развития у студентов коммуникативной компетенции.

В настоящее время психологическая помощь получает признание и развивается в университетах России. Цели службы психологической помощи постепенно расширяются, они направлены на создание благоприятных психолого-педагогических условий обучения в вузе; укрепление психического здоровья студентов; помощь в развитии личностного потенциала студентов, оказание психологической поддержки в затруднительных личных ситуациях.

Структура психологической службы вуза, функции и задачи

В условиях экономических, политических и социокультурных преобразований наиболее востребованной становится готовность молодежи к интеграции в жизнь общества в качестве субъекта, достигшего профессиональной и личностной зрелости и готовности к преодолению тех социальных вызовов, которые предстоит пережить России в эпоху глобализации. Внешние факторы, отражающие сложные экономические и политические условия должны быть осознаны, структурированы и приняты молодым человеком. На основе субъективной картины мира осуществляется регуляция своего поведения и деятельности. Активная творческая адаптация к окружающей среде – это эффективное средство, помогающее молодому человеку освоить содержание и принять форму профессиональной подготовки в вузе, сохранить устойчивость в кризисных ситуациях, справляться с различными стрессовыми обстоятельствами жизни.

В сложившихся условиях актуальность формирования новой парадигмы и концепции оказания психологической помощи приобретает важное практическое значение.

Две концепции психологической службы в образовательном учреждении являются обоснованными: концепция психического здоровья и концепция психологического сопровождения. В первом случае субъекты образовательного процесса (преподаватели, руководство) включаются только в той мере, в какой необходимо для решения проблем обучающегося. Их собственные проблемы не рассматриваются сами по себе. Во втором создаются социально-психологические условия для включения всех субъектов образовательной среды в процесс сопровождения. В данном случае понятие среда объединяет все, что входит в жизненное пространство личности: семья, друзья, досуг, и та специально организованная деятельность по подготовке личности к самостоятельной жизни, которая обозначается как воспитание и обучение [2,3].

В вузе исключительное значение имеет сопровождение профессиональной карьеры студентов, развитие человеческих ресурсов как потенциала национальной экономики. Психологическое обеспечение образования реализуется посредством современных наукоемких развивающих технологий сопровождения студента. Психологическое сопровождение выполняет функцию ответственного введения студента в социальные институты общества. При этом происходит интеграция в образовательном пространстве вуза линий культурного, профессионального и личностного развития.

Следует учитывать и организационно-культурную среду вуза, представляющую собой особую смысловую систему, выполняющую важные репрезентативные, аффективные и директивные функции [5 и др.] и регулирующую поведение всех участников образовательного процесса и прежде всего студентов. Студент современного вуза, выступает сразу в нескольких „ипостасях“: как субъект собственной образовательной деятельности, как потребитель образовательных услуг и как член организации. При таких условиях система базовых организационных ценностей, регулирующих поведение людей в организации, их отношения и взаимодействие, позволяющие им объяснять свои решения и поступки, как себе, так и другим людям, постепенно интериоризуется студентом и существенно влияет на его профессионально-личностное развитие. Особенности организационной культуры вуза отражаются в содержании компонентов образовательной среды, опосредуют развитие активности и личностной свободы или зависимости будущего специалиста. Поэтому целесообразно особо остановиться на значении для формирования психологической готовности личности к профессиональной деятельности

организационно-культурной среды, в которой студент пребывает в течение длительного периода его жизни.

То, что организационная культура вуза является не только важным фактором достижения стоящих перед вузом целей и конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг, но и условием развития профессионально-важных качеств и конкурентоспособности его выпускников, отмечалось в последние годы во многих публикациях.

Организационная культура определяется как регулирующая поведение система ценностей, установок, организационных представлений о нормах и способах поведения, разделяемых всеми членами организации. В зарубежных исследованиях под организационной культурой понимают философские и идеологические представления, ценности и убеждения, ожидания и нормы, которые связывают организацию в единое целое и разделяются ее членами. А. Н. Занковский отмечает, что организационная культура представляет собой приобретенные смысловые системы, передаваемые посредством естественного языка и других символических средств, которые способны создавать особое ощущение реальности, культуральное пространство, придающее смысл поступкам людей в организации [4].

Личностно-развивающий подход является научным основанием психологической помощи.

В настоящее время адекватным задачам педагогического образования в рамках гуманистической образовательной парадигмы можно считать системный личностно-развивающий подход, который вытекает из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой, является проблема творческой активности, самореализации и внутренней детерминации деятельности и поведения человека [5]. В рамках системного личностно-развивающего подхода профессионально-личностное развитие понимается, прежде всего, как качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящего к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. Этот подход позволяет выявить комплекс психологических условий (внутренних и внешних), обеспечивающих формирование личностной готовности студентов к учебно-профессиональной деятельности в условиях российского вуза и к самореализации после его окончания.

Теоретико-методологической составляющей психологической помощи выступает идея личности, характеризующаяся логикой „самореализации“. В связи с этим особенностью современной психологической службы образования является её смещение с научно-методической деятельности, сосредоточенной на структуре образовательной системы, на проблемы личности [6,10].

Психологическая служба является составной частью системы психологического сопровождения образования в г. Москве как условия формирования и развития человеческого ресурса столичного региона, повышения психологической безопасности граждан, психологической подготовки кадров для системы образования и социальной сферы города.

Положение о Психологической службе поддержки студентов ГОУ ВПО МГПУ, существующее с 2009 года, послужило основанием для организации соответствующей деятельности на базе Института психологии, социологии и социальных отношений как структурного подразделения ГОУ ВПО МГПУ.

Вся деятельность Службы направлена на оказание качественной и доступной психологической помощи студентам в решении социально-психологических проблем, возникающих у них в процессе обучения. Служба призвана обеспечить профилактику нарушений психического здоровья и содействовать развитию личности студентов в процессе их воспитания, обучения и социализации.

Служба объединяет действия специалистов в единую систему индивидуального динамического сопровождения становления личности студента на всех этапах его обучения в вузе. Деятельность Службы реализуется специалистами-психологами, прошедшими квалификационный отбор, имеющими навыки и мотивацию практической работы со студентами.

Психологическая служба представляет собой интегральное образование, в котором Е. С. Романова выделяет три аспекта [8, 9]:

- научный, ориентированный на изучение закономерностей психического развития и формирование личности с целью разработки методов профессионального применения знаний в практике;
- научно-методический, обеспечивающий процессы обучения и воспитания посредством участия психологов в разработке методических материалов;
- практический аспект, направленный на непосредственную работу с клиентами разного возраста и оказание помощи в решении жизненных проблем.

Единство трех аспектов образует предмет психологической службы. В современных условиях Е. С. Романова выделяет два направления деятельности психологической службы – актуальное и перспективное [8]. Неразрывная связь двух направлений воплощается в задаче оказания помощи всем нуждающимся в ней.

Актуальное направление ориентировано на решение проблем, возникающих в обучении и воспитании подрастающих поколений, в общении, в становлении личности.

Перспективное направление ориентировано на развитие индивидуальности и формирование готовности человека участвовать в общественной жизни и созидательном труде. На первый план выдвигается задача формирования моральных ценностей, среди которых доминирует мотивация профессиональной деятельности и семейные ценности.

Содержание психологической помощи в вузе заключается в обеспечении эмоциональной, смысловой и экзистенциональной поддержки студенту или сообществу студентов и преподавателей в ситуациях затруднений, обусловленных учебно-профессиональной деятельностью, межличностными отношениями и становлением личности.

Основные направления деятельности Службы предусматривают различные виды психологической помощи.

Психологическая помощь может включать в себя:

- психологическое просвещение (формирование у студентов потребности в психологических знаниях в интересах личностного развития и для решения профессиональных задач);
- психопрофилактику (предупреждение симптомов дезадаптации студентов; психодиагностику (сообщение студенту объективной психологической информации на основе исследования его познавательных процессов или личностных особенностей);
- психологическую коррекцию (преодоление или компенсацию отклонений в личностном развитии студента);
- профессиональную ориентацию (обеспечение профессионального самоопределения и мотивационной направленности студента);
- психологическое консультирование (помощь студенту в самопознании, достижении адекватной самооценки и адаптации в жизненных условиях, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующих личностному росту и саморазвитию, включая индивидуальные и групповые консультации).

Среди различных видов психологической помощи психологическому консультированию отводится одно из ведущих мест.

Психологическое консультирование позволяет раскрыть индивидуальные возможности личности, обеспечивающие творческую адаптацию посредством нахождения и использования эффективного способа разрешения трудных жизненных ситуаций.

Психологическое консультирование определяется как уникальное исследовательское явление, позволяющее раскрыть глубинные закономерности внутренней жизни человека и феномены его межличностного общения.

Предметом психологического консультирования являются актуальные и потенциальные свойства психической реальности студента, способствующие нахождению новых возможностей решения возникших проблем.

Основной целью консультирования является обеспечение полноценного психического и личностного развития студентов в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями.

В процессе консультирования должны быть решены следующие задачи:

1. Психологическая помощь студентам в сложных жизненных ситуациях.
2. Консультативно-диагностическая, психопрофилактическая помощь в условиях образовательного учреждения.
3. Психологическое сопровождение профессионального становления личности студента в вузе, содействие в адаптации первокурсников, формировании профессиональной направленности студентов в процессе обучения.
4. Помощь в формировании ответственности, коммуникабельности, психологической готовности к осуществлению личностного и социального выбора.
5. Содействие в поддержании благоприятного социально-психологического климата в группе, решении проблем межличностного общения.

Высшее профессиональное образование в соответствии с общественными потребностями времени должно предусматривать компетентность личности в профессии, а также в области нравственных и семейных ценностей. В процессе консультирования студент приобретает необходимые жизненные компетенции. Психологическое консультирование ориентировано на потребность студента в эмоциональной поддержке, формировании умения преодолевать трудности, реагировать на явления жизни адекватно и эффективно.

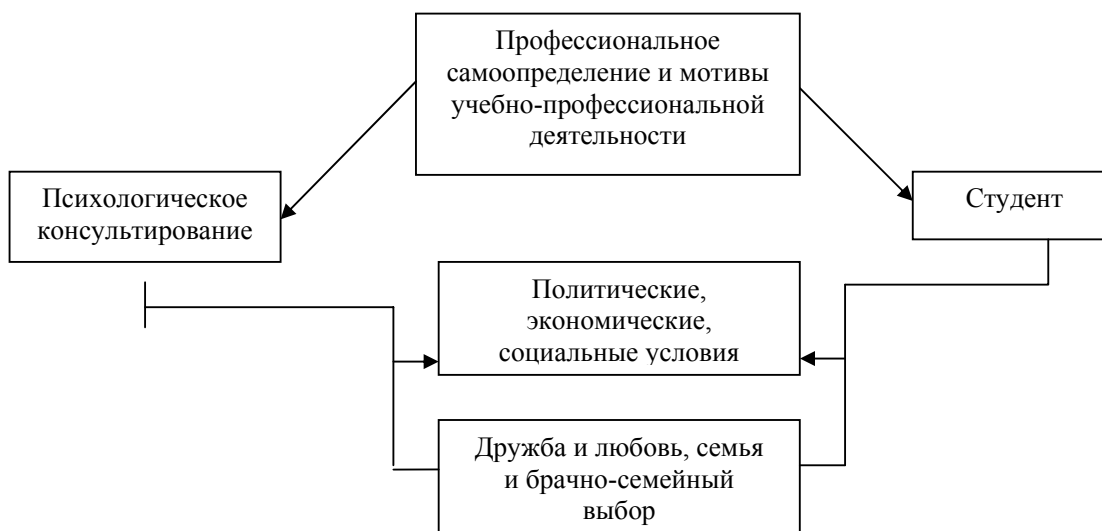
Психологические запросы студентов

Проблемное поле психологического консультирования студентов отражают запросы. Запросом называется просьба или жалоба клиента, содержащая формулирование трудностей, разрешение которых он ждет от психолога. Запросы студентов составляют содержание работы психолога-консультанта.

Содержание запросов обусловлено контекстом социальной среды (рис. 1):

- Макро-уровень, отражающий состояние макросоциальной среды, актуальные образовательные задачи, усвоение общественного опыта.
- Мезо-уровень, отражающий требования к профессии, профессиональную пригодность и профессиональную компетентность.
- Микро-уровень, объединяющий группу факторов; возрастные особенности студентов, феномены дружбы и любви, семья, брачно-семейный выбор.

Рис.1



Технологии деятельности по психологическому консультированию разрабатываются и подбираются на основе анализа жизненных трудностей, т.е. запросов, с которыми студент обращается к психологу-консультанту.

В научной литературе до сих пор не была представлена детальная дифференциация проблем студенческой молодежи. На основании студенческих запросов, поступивших в психологическую службу в 2011-2012 гг. были выявлены характерные личностные проблемы студентов, обусловленные различными уровнями контекста социальной среды.

В практике работы со студентами встречаются следующие *запросы*:

1. Развитие когнитивных процессов. Возможности развития памяти и внимания интересуют студентов 1 и 2 курсов.
2. Мотивы учебно-профессиональной деятельности и образования:
 - ✓ Неопределенность профессиональных перспектив и карьерного роста.
 - ✓ Отсутствие желания выполнять домашние задания в полном объеме, симптом лени.
 - ✓ Мотивы учебно-профессиональной деятельности осознаются, но не становятся реально действующим фактором. Относительная успешность на занятиях в аудитории не поддерживается самостоятельной работой дома.
 - ✓ Уровень достижений в учебно-профессиональной деятельности студентов младших курсов. Несовпадение собственных ожиданий старательных студентов с оценкой преподавателя. Категория прилежных студентов, но не достигающих желаемой цели.
3. О помощи в саморазвитии:
 - ✓ Развитие коммуникативных умений.
 - ✓ Изменение самооценки.
4. О снятии симптома.
 - ✓ Застенчивость и неуверенность.
 - ✓ Переживания в связи со смертью родителей и близких.
 - ✓ Повышенная тревожность в связи с состоянием здоровья родителей.
 - ✓ Мнительность.

- ✓ Раздражительность.
5. Запросы в границах взаимоотношений студентов с родителями:
- ✓ Переживание невозможности в полной мере соответствовать требованиям матери в ходе реализации хозяйственно-бытовой функции семьи.
 - ✓ Авторитарность родителей в сочетании с недоверием к практическим умениям дочерей и их компетентности в хозяйственно-бытовых вопросах. Высказывания матерей, в которых звучит преувеличение неуспеха действий дочери вплоть до отрицания личности.
 - ✓ Гиперконтроль родителей (матерей, которые воспитывают детей в неполной семье) к взрослым сыновьям. Жесткая регламентация поведения, времени, взаимоотношений.
 - ✓ Хронически неблагоприятная семейная среда. Безразличное отношение родителей к жизни и учебе взрослых детей.
 - ✓ Неспособность родителей сочувствовать детям. В трудных ситуациях студенты не обращаются за помощью к родителям, предпочитая поддержку сестер и братьев.
6. Брачно-семейные отношения студентов:
- ✓ Нестабильность отношений в диаде.
 - ✓ Распад отношений в диаде как остро переживаемое событие, блокирующее мотивы учебной деятельности и приводящие к неуспеваемости.
 - ✓ Гармонизации отношений в молодой семье.
 - ✓ Трудности совместного проживания с родительской семьей.
 - ✓ Недостаточная готовность молодых людей к семейной жизни.
 - ✓ Психологическое сопровождение разводов (старшие курсы).
 - ✓ Несовпадение жизненных ценностей в диаде.
 - ✓ Манипулирование личностью в диаде.
 - ✓ Ревность к партнеру (в основном это ровесник) в диаде при совместном проживании. Проблема верности и сохранения постоянства в отношениях достаточно частое явление в диаде. При этом девушки стремятся ограничить сферу интересов партнеров, их общение с друзьями, применяют контроль, что в итоге разрушает хрупкую диаду.
 - ✓ Воспитание детей дошкольного возраста в молодой семье.
7. Структурирование личного времени.

В обобщенном виде структура студенческих запросов представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Запросы студентов по психологическому консультированию

Наименование запросов	% от общего количества
Эмоционально-волевая сфера	22
Общение	24
Самооценка	15
Организация времени	21
Мотивы учебной деятельности	18
Итого	100

Все технологии психологического консультирования опосредствованы совместной деятельностью студента и психолога. Диалогическая форма существования личности означает, что компетенции приобретаются только во взаимодействии, в диалоге с другими людьми. Отсюда диалогичность общения, присоединение к студенту, безоценочное отношение к нему определяют стиль взаимодействия на всех этапах осуществления психологической помощи.

Заключение

1. В процессе очных консультаций на основе анализа содержания студенческих запросов, выявлен спектр основных личностных проблем студентов: дефицитарность навыков преодоления трудностей; дефицитарность диалогичности переживаний; отсроченность идентификации с содержанием и задачами учебно-профессиональной деятельности.
2. Определены основные организационно-технологические механизмы внедрения психологического сопровождения с целью личностного развития и формирования психологической готовности студентов к профессиональной деятельности.
3. Определены задачи и формы работы психологической службы, направленные на оптимизацию условий обучения в вузе, а именно: оказание студентам индивидуальной консультативной психологической помощи в условиях жизненных затруднений, укрепление психического здоровья, содействие раскрытию личностного потенциала и самореализации посредством применения совокупности адекватных методов.
4. Разработаны и внедрены оздоровительные релаксационные программы с использованием арттерапии и натуртерапии.
5. В качестве групповых форм работы разработаны и внедрены тренинги, направленные на формирование и коррекцию личностных характеристик, соотносимых с задачами личностного и профессионального развития, а именно коммуникативный тренинг, тренинг саморегуляции, тренинг разрешения конфликтов, а также адаптационные тренинги межкультурной коммуникации.
6. Выявлены проблемы адаптационного периода; дидактическая адаптация, выражающая степень готовности студента к новым формам и методам освоения материала в вузе; идентификация с ценностно-нормативной составляющей вуза.

Особенностью работы психологической службы является координация действий с преподавателями институтов, обеспечивающая выбор форм работы и эффективность результатов.

Перспективные задачи службы психологической помощи следующие:

- ✓ создание системы оценки эффективности применяемых методов и технологий в целях обеспечения полноты реализации поставленных целей психологической службы;
- ✓ внедрение новых методов психологической поддержки и технологий самопознания, необходимых студенту для личностного и профессионального развития, формирования готовности к самостоятельной профессиональной деятельности и ответственному принятию решений;
- ✓ обеспечение целостной адаптации студентов к воспитательно-образовательному процессу, предусматривающей идентификацию с ценностями, целями и задачами профессиональной деятельности;
- ✓ продвижение психологического консультирования студентов 1 и 2 уровня **образования по вопросам профессионального становления и карьерного роста** как отдельного направления в деятельности психологической службы;
- ✓ формирование у студентов способности принимать в ходе консультирования эффективные жизненно важные решения посредством поддержки студента в

процессе осуществляемого им исследования актуальной проблемы, внутреннего поиска и принятия ответственности;

✓ использование возможностей дистанционного консультирования на основе принципа присутствия и поддержки с целью приобретения студентом нового субъективно значимого опыта решения психологических проблем.

Психологическое консультирование позволит: сформировать у студентов мотивацию к познанию и творчеству в учебно-профессиональной деятельности; преодолеть межличностные конфликты в семье и в студенческих группах; сформировать активные стратегии адаптации в вузе и в трудной жизненной ситуации; обеспечить профессиональную и личностную самореализацию; развить способность к сопереживанию другим людям.

Психологическое консультирование позволяет организовать вузовское образование как среду, растящую личность с компетенциями широкого жизненного порядка.

Литература/Reference

1. Сборник трудов „О Науке“. Том 1, Дубна: „Феникс“, 1997.- С.576.
2. **Забродин Ю.М.** Психология личности и управление человеческими ресурсами. М. : Финстатинформ, 2002. 360 с.
3. **Забродин Ю.М.** Психологическое консультирование /Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.; под общей редакцией Ю.М. Забродина. М. : ЭКСМО, 2010. 384 с.
4. **Занковский А .Н.** Организационная психология. М. : Флинта; МПСИ, 2009. (185)
5. **Митина Л. М.** Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал, 2010. №1(14). С. 57- 63.
6. **Набатникова Л. П.** Формирование у студентов мотивации преодоления жизненных трудностей средствами психологического консультирования. Мотивация в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. ГОУ ВПО МГПУ.- М.: МО Щелково, 2011.- С. 205-208.
7. Положение о Психологической службе поддержки студентов Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы „Московский городской педагогический университет“. – М., 2009.
8. **Романова Е. С.** Психодиагностика: Учебное пособие. – М.: „Питер“, 2009. – 400с.
9. **Романова Е. С.** Психологическая поддержка мотивации учащихся к обучению Мотивация в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. ГОУ ВПО МГПУ.- М.: МО Щелково, 2011. – С. 9-14.
10. **Щербанева Н. Г.** Психологическая поддержка профессионального развития студентов педвуза средствами психологической службы : дис. ...кандидата психологических наук. Армавир, 2003. 207 с.(544).

О гендерном самосознании студентов

Т.С.Сергеева,
психолог, директор
педагогического колледжа,
г. Москва

The gender identity of students

Tatiana Sergeeva
Director of the pedagogical College,
Moscow

Abstract: The article informs about the study of the relationship of gender and professional self-consciousness of students of pedagogical College. The material is a survey of the girls who chose the typical female sphere of professional activity, girls and boys of masculine sphere. The results showed the qualitative differences in the levels of development of gender identity of all respondents.

Keywords: relationship of gender, professional self-consciousness, students, professional activity.

Студенчество – период жизни, когда определяется позиция личности в профессиональной деятельности и в общественной жизни. Самосознание личности развивается в условиях осуществления избранного профессионального и жизненного пути, реализации индивидуальных смыслов жизни, системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей.

Базовыми характеристиками личности, которые оказывает влияние на характеристики профессионального развития, в том числе на особенности процесса формирования профессионального самосознания, являются гендерные характеристики личности. К этим характеристикам психология традиционно относит те психологические свойства, которые различают поведение представителей разных полов, выделяя в этих свойствах как биологические детерминанты, так и влияние психологических и социальных предикторов. Профессионал – личность, обладающая самосознанием, обязательно носитель гендерных характеристик. Важнейшим элементом общего самосознания личности выступает гендерное самосознание, которое эксплицируется как процесс и результат осознания личностью себя носителем гендерных характеристик и особенностей [А.А.Чекалина, 2013].

Детерминантами развития гендерного самосознания являются общение и деятельность личности, в том числе ее профессиональная деятельность. Гендерное самосознание выполняет регулятивную функцию, реализует свое назначение в контексте межличностных отношений, в контексте профессиональной деятельности. Ее функциональное назначение, по мнению А.А. Чекалиной, направлено на интеграцию феминных и маскулинных представлений, отношений и проявлений в процессе изменений в пространстве и времени жизнедеятельности личности.

Гендерное самосознание является продуктом развития личности, обладающей полом и гендером. Главным фактором гендерного самосознания личности выступают характеристики феминности/маскулинности. Гендерное самосознание может быть женским, но может быть женским андрогинным, женским

высокофеминным, женским высокомаскулинным и т.д. То же самое относится и к мужскому самосознанию.

Личность осмысливает как собственные гендерные особенности, так и гендерные особенности партнеров межличностного и профессионального общения, что обуславливает структуру и содержание ее гендерной Я-концепции. Уровень развития гендерного самосознания соответствует культурным и социальным стереотипам данной общности, взаимосвязан с половыми, возрастными и профессиональными особенностями своего носителя.

А.А.Чекалина определяет гендерное самосознание как интегральное личностное образование, включающее в себя когнитивную, аффективную, конативную сферу, отражающее с позиций феминности/маскулинности совокупность представлений личности о себе и отношении к ним, регулирующих поведение, обладающих свойствами когнитивной сложности, эмоциональной направленности, рефлексивности и активности [2013].

Актуальными, на наш взгляд, является уточнение представлений о том, какие уровни имеет гендерное самосознание будущего профессионала. Как взаимосвязаны особенности развития гендерного самосознания с аспектами профессионального самосознания? Что в личности профессионала обусловлено его гендерной природой?

Наше исследование поставленных вопросов проводилось на выборке студентов 3-4 курсов среднего профессионального образовательного заведения – ГБОУ СПО Педагогический колледж № 18 „Митино“ г. Москвы, получающих специальности „Преподавание в начальных классах“ и „Физическая культура“. Выборку составили 150 человек (50 юношей и 50 девушек отделения физической культуры и 50 девушек отделений дошкольного и начального образования). Девушки и юноши уже сделали профессиональный выбор, осваивают избранную профессию.

Выделение данных выборок обусловлено следующими положениями. Выбор мужчинами или женщинами вида профессиональной деятельности определяется как биологическим, так и психологическим полом. Маскулинные субъекты мужского и женского пола чаще выбирают „мужские“ виды занятий, феминные – имеют склонность к женским видам занятий [С.В. Афиногенова, 2007]. Юноши и девушки различаются по профессиональным предпочтениям, динамике личностного и профессионального самоопределения, профессиональной мотивации, качеству профессионального плана [С.В.Калинина, 1998]. Изучены особенности организованности в юношеском возрасте, показаны различия в направленности поведения у девушек и юношей [А.В.Кудинов, 2005]. В юношеском возрасте наблюдаются гендерные различия в мотивах выбора профессии [Д.Н.Мисиров, 2000], в построении образа будущего [Э.В.Прусова, 2006].

Изучение психологических характеристик студентов было продолжено на материале изучения особенностей их гендерного сознания через анализ глубины рефлексии и степени их информированности о гендерной проблематике. Традиция подобного анализа [Н.И.Сарджвеладзе, 1989, Е.Н.Волкова, 1998, А.А.Чекалина, 2012] полагает, что рефлексивный – нерефлексивный планы отношения человека к себе качественно различны. В случае рефлексивного отношения человек занимает позицию внутреннего наблюдателя, эмоции связаны с удовлетворением или фрустрацией потребности в самоактуализации, поиском смысла жизни, имеет место самопринятие, направленность на самовыражение, стремление к расширению диапазона способов взаимодействия. Субъект отмечает собственную ценность и ценность других людей.

В случае нерефлексивного отношения человек занимает позицию внешнего наблюдателя в адрес себя самого; представления о себе недифференцированы, слитны, ригидны, превалируют суждения долженствования, полезности, годности.

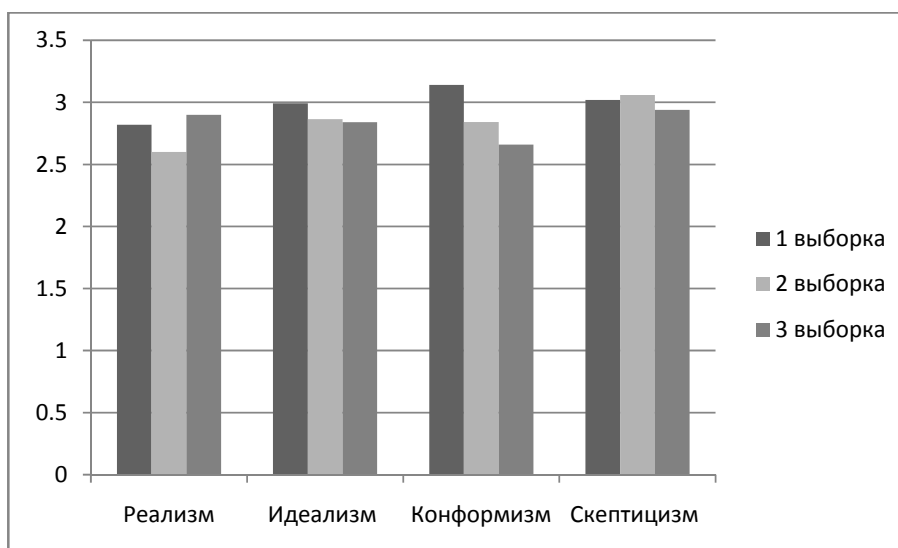
Поведение характеризуется низким уровнем осознанности, зависимостью от внешних условий и манипуляций, скорее пассивностью и объектностью [И.В.Ватин, 1984, Е.Н.Волкова, 1998 и др.]. Поведение человека продиктовано целями социальной адаптации и самоутверждения.

В диагностике был использован опросник „Ваше гендерное сознание“ [А.А.Чекалина, 2013]. В соответствии с концептуальной моделью автора варианты гендерного самосознания представлены с позиций реалистичных представлений, скептических, идеалистических и конформных. Соответственно уровням гендерного самосознания были номинированы студенты – как реалисты, скептики, идеалисты и конформисты.

Результаты показали, что студенты продемонстрировали все варианты направленности гендерного сознания – реалистичное, идеалистичное, конформное и скептическое (Рис.1). Преобладает средний уровень выраженности направленности (максимальный балл выраженности признака 4, минимальный 0).

Рисунка 1

Результаты репрезентации гендерного сознания студентов



Примечание: 1 выборка- студентки „феминизированных“, специальностей, 2 выборка – студентки „маскулинизированной“, специальности, 3 выборка – студенты „маскулинизированной“, специальности.

Девушки „феминизированных“ профессий из всех респондентов наиболее идеалистичны и конформны по отношению к гендерной природе человека. Девушки „маскулинизированной“ профессии наиболее скептически и наименее реалистичны. Избравшие „маскулинизированную“ профессию юноши наименее идеалистичны конформны и наиболее реалистичны.

На наш взгляд, такие результаты вполне закономерны. Исследования феминных субъектов подтверждают их конформизм и стремление к идеализации образа Я [А.В.Алексеева, 2003]. Видимо, стремление к автономности и доминированию требуют реалистичной основы в восприятии себя и других.

Для сопоставления результатов использовался дисперсионный анализ. Данный анализ позволил уточнить характеристики женских выборок, избравших феминизированную и маскулинизированную профессии, а также женской и мужской выборок, избравших маскулинизированную профессию (таблица №1). Девушки и юноши по-разному репрезентировали осознание гендерных проблем,

продемонстрировав как реалистичное, так идеалистическое и конформное отношение к ним.

Таблица №1

Значимые различия в показателях гендерного сознания

	Реализм		Идеализм		Конформизм	
	F _{эмп}	F _{кр}	F _{эмп}	F _{кр}	F _{эмп}	F _{кр}
Сравнение 1 и 2 выборок	0,648	0,622	2,474	0,622		
Сравнение 2 и 3 выборок	0,777	0,622			1,624	1,622

Примечание: значимость уровня 0,05% подтверждается, т.к. $F_{\text{эмп}} > F_{\text{кр}}$

В женской выборке представительницы феминизированной профессии оказались наиболее реалистичными, продемонстрировав больше признаков гендерно - рефлексивного самосознания по сравнению с девушками маскулинизированной профессии. Реалистичность гендерного сознания выявляется прежде всего в объеме знаний о себе как о представителе определенного гендера [А.А.Чекалина, 2013]. Для высказываний реалистичных респондентов характерны элементы интерпретаций, умозаключений, примеры личного опыта, самостоятельное открытие свойств, связей и отношений. Описание можно отнести к полным и точным, выходящим за пределы непосредственных половых стереотипов. В высказываниях звучит интерес к теме, желание глубже ее изучать, рефлексия и анализ опыта.

В высказываниях можно обнаружить экстраполяцию осознания фактов гендерного происхождения, перенос анализа гендерной природы на профессиональную почву. Человек, реалистично оценивающий собственные гендерные особенности, демонстрирует чувство ответственности, самоуважения и уважения к партнерам, их индивидуальностям и возможностям. Такой уровень самосознания, по мнению исследователей, определяется как гендерно-рефлексивный. На противоположном полюсе – агендерно - нерефлексивный уровень, который выявляется в скептических, циничных либо нигилистических высказываниях о гендерном устройстве человека и мира.

Одновременно девушки феминизированных специальностей более идеалистично смотрят на гендерную природу человека, чем девушки маскулинизированной специальности. Идеалистичность гендерного сознания часто проявляется в завышенной оценке значимости информации о гендерно-психологических возможностях личности, причем объем информации в данном случае может быть неадекватным для объективной оценки своих возможностей [А.А.Чекалина, 2013]. В высказываниях представителей этого типа гендерного сознания (агендерно-рефлексивного) ощущаются эмоции и выраженное отношение к половой природе человека. Возможен вариант фетишистского отношения к значимости гендера, когда научные знания отсутствуют, субъект опирается на информацию мистического, эзотерического толка, в частности, о природе и предназначении Женщины и Мужчины на Земле.

Дисперсионный анализ не показал различий в проявлениях конформности в женских выборках, однако средние результаты девушек значимо различаются (по t – критерию Стьюдента).

Обращаем внимание на сравнение результатов девушек и юношей маскулинизированной специальности, значимо различающихся по показателям

реализма и конформизма. Девушки выглядят менее реалистичными, чем юноши, и более конформными.

Конформное сознание свойственно гендерно-нерефлексивному типу, маркерами которого являются определенный информативный объем, но формальное, либо свернутое, либо фрагментарное изложение информации. Знания представителей такого типа нередко ограничиваются половыми стереотипами. Ресурсы гендерно-психологического потенциала при таком типе сознания не учитываются, человек, как правило, ориентируется на пример других людей, демонстрируя гендерный конформизм. Гендерные представления не проанализированы, отсутствуют интерпретации, наблюдается индифферентное отношение к проблематике гендера и его возможностей.

Итак, поиск ответов на вопросы взаимосвязи гендерного и профессионального самосознания позволяет сделать следующие заключения.

Уровни гендерного самосознания представителей одного пола, но разных профессий, отличаются. Высказывания девушек „феминизированных“ профессий из всех респондентов наиболее идеалистичны и конформны по отношению к гендерной природе человека, но и более реалистичны, чем высказывания девушек „маскулинизированной“ профессии. Такие результаты можно объяснить степенью соответствия между гендерными стереотипами и представлениями об избранной профессии, которые у девушек второй выборки более расходятся.

Уровни гендерного самосознания представителей одной профессии, но разного пола, также различаются. Юноши высказываются наиболее реалистично и наименее конформно, чем девушки. Данные результаты мы объясняем влиянием тех компонентов гендерного самосознания, которые определяют приоритеты межличностного общения именно для феминных субъектов.

Траектория на социализацията при липсата на семейна среда

гл. ас. д-р Десислава Стоянова
РУ „Ангел Кънчев“, Русе

Trajectory of socialization in the absence of a family environment

Desislava Stoyanova
Ruse University "Angel Kanchev"

Abstract: *Family is the base microenvironment in which becomes social formation of the individual. The character and specificity of family education set behavioral models, required of the child in its relationship with society. Lack of a family environment is a factor, which significantly impairs the operation of the natural mechanisms of socialization and leads to difficulties in the transfer of fundamental to the social development of the child's knowledge, skills, and identification markers. The purpose of the article is to be classified any interference in the process of socialization in children of preschool age, grown outside the family environment, and to indicate psychological and pedagogical approaches and methods to overcome them.*

Key words: *family, lack of a family environment, classification of disturbances in social development, methods, techniques, approaches, overcome deprivations*

Смущения в процеса на социализация при децата от предучилищна възраст, отглеждани и възпитавани в извънсемейна среда

Семейството е първото обществено стъпало в живота на човека и неговата роля като микросреда в която се извършва социалното формиране на индивида е безспорна, тъй като характерът и спецификата на семейното възпитание задават поведенческите модели, необходими на детето при връзката му с широкия социум.

Овластяването на умения и способности за взаимодействия на детето от предучилищна възраст в социалното пространство е индикатор за процес и равнище на социална образованост и представлява реалността с най – ярко изразен приложен характер. На основата на взаимодействието, което се разгръща върху субект – субектна основа, дейностна обстановка и социална конкретизация към определен проблем, детето изработва най-значимите за него умения и способности (непреднамерено или преднамерено). Нивото на социалното познание на детето, тоест познанието за хората, възприемано като аспект на неговата социална образованост, е едно от условията за адекватната му ориентация в социума.

За детето, отглеждано и възпитавано изцяло в институционална среда, в кръга на най-близкото му обкръжение, социалните очаквания, които предявяват спрямо него възрастните (възпитатели и обслужващ персонал) и другите деца са почти предвидими и в този смисъл то сравнително лесно се ориентира в отношенията си с тях. Извън микросредата, обаче социалните взаимодействия на детето са силно ограничени, поради факта, че липсва социално познание за „другите“, което е следствие от бедния социален опит и консервираната микросреда в която то се социализира и възпитава.

Процесът на социализация се затруднява не толкова от принадлежността на детето към някоя социална група, а по-скоро от наличието на „социални дефицити“, чието натрупване предпоставя появата на „социална недостатъчност“ в един по-късен етап от социалното развитие [2]. Социалната недостатъчност е предопределена от:

- ✓ недостатъчната честота, сложност и многообразие на комуникативната дейност на детето (дефицитарност във времевата и качествена стойност на общуването с най-близкото до него социално обкръжение).
- ✓ занижени изисквания на детската личност спрямо средата, както и слабо развитие на мотивацията и целепоставянето.
- ✓ материалните условия на живот, чиято дефицитарност често играе негативна роля в процеса на социализацията.

Дефицитът на възпитателния фактор „семейство“ води до редица негативни състояния, стесняващи параметрите на способността за ориентация и адекватна адаптация на децата към променящите се външни условия и изисквания на средата.

С оглед преодоляването на негативните последици от липсата на семейна среда предлагаме конкретизирана собствена класификация, която да очертае параметрите на „изоставането“ в социалното развитие на децата от разглежданата социална група.

Смущенията в социализацията при децата, лишени от родителски грижи класифицирахме в две основни направления: *отклонения в поведението и смущения в социалното развитие*.

Отклоненията в поведенческата сфера могат да бъдат диференцирани в две основни групи:

Първични –*пряко следствие от липсата на семейна среда* и изразени в проявата на: емоционална и сензорна депривация, повишена тревожност, агресия, отчужденост.

Вторични – *производни, следствия от наличието на посочените отклонения в поведението*, а именно: раздразнителност, страхови състояния, неадекватност на „Аз“-образа (ниска самооценка и занижени изисквания към средата), агресивно поведение като функция от отрицателните съждения за себе си, трудности в общуването с възрастни и връстници, негативни ефекти от прогностично-фрустриращите ситуации.

Смущенията в социалното развитие при децата от разглежданата социална група се проявяват в наличието на :

- Сериозно изоставане в сферата на социалното познание. Отнесено към компонентите на социалната образованост това изоставане се обективира в :
 - ✓ ниско равнище на развитие на уменията за разпознаване, назоваване и дефиниране предназначението и функциите на материални обекти от най-близкото обкръжение;
 - ✓ ниско равнище на знанията и разбирането на съдържателната страна на типични социални явления;
 - ✓ ниска степен на развитие на уменията за разграничаване, анализ и откриване на причинно-следствените връзки, свързани с проявите на конкретни психични състояния;
 - ✓ липса на овладени умения и способности за взаимодействия в социалното пространство;
- Ниска степен на социалната активност в основните дейности: игра, познание, труд, общуване.
- Ниска степен на интериоризация на обществено приетите модели за просоциално поведение.

- Ниско равнище на развитие на уменията за междуличностно общуване, самооценяване и оценяване на другите членове на детския колектив.
- Слабо развити емпатийни способности.
- Ниско равнище на развитие на уменията за анализ, прогнозиране и адекватна реакция на конфликтни ситуации.
- Невъзможност за цялостно изграждане на житейска ситуация.

В обобщен вид можем да посочим, че най-често срещани и относително трудно преодолими затруднения в процеса на социализация при липсата на семейна среда са нарушенията в изграждането на адекватна „Аз – концепция“, нарушенията в емоционалната сфера, дефицитът на социални умения и ниското равнище на интериоризация на обществените ценности и изисквания за общуване и поведение в макросредата.

С оглед изясняването в пълнота характера на посочените смущения, ще разгледаме по-подробно и поотделно обхватът на влияние на всяко едно от тях, причините, които ги пораждат, както и възможните пътища за тяхното преодоляване.

Проблемът за изопачените представи, които децата, отглеждани и възпитавани изцяло в институционална среда, изграждат за самите себе си (адекватност на Аз – концепцията), е пряко свързан със спецификата на обкръжаващата ги социална среда. Ограничените възможности на децата за реализация на пълноценно общуване с възрастните стеснява избора им на модели за социално поведение и възпрепятства осъществяването на обратна връзка, свързана с поддръжка и корекция на действията на детето от страна на възрастния. Нереалистичността на образа за себе си нарушава сериозно процеса на социалната адаптация на децата, лишени от родителски грижи, затруднява общуването и междуличностните отношения в групата, отрицателно се отразява върху социалнопсихическия климат в нея. Неадекватната представа, която детската личност изгражда за себе си се проявява в две посоки: преувеличаване на своите възможности или подценяване на същите.

В първият случай се наблюдава отчуждаване на детето от нормите и ценностите на групата, тъй като според него тя не удовлетворява личностните му изисквания. Преувеличаването на собствените възможности рефлектира и върху обективното възприемане на другите, което осъществено по аналогии с възприемането на себе си, в разглеждания случай води до изопачаване позицията на собственото „Аз“ по посока на трансформирането му в постоянен приоритет за индивида. Следствие от това са проявите на подчертан егоцентризъм, категоричност и алтернативност в съжденията, което възпрепятства пълната социализация на детската личност и налага необходимостта от корекции за изграждането на реален „Аз– образ“.

Отклонения в изграждането на адекватни представи за себе си, съществуват и по отношение на понижаване изискванията към собствената личност, обективирани в липса на активност, нереализация на наличните възможности, потиснатост и песимизъм както и в омаловажаване на самоценността. Проекция на подобен род негативни последици от нереалистичното състояние на представите, които детето има за себе си, се наблюдава в поведенческите му прояви спрямо социалното обкръжение и се трансформира в средство за психологична защита на своето „Аз“.

Изграждането на адекватен образ за себе си се свързва с възникването на афективната и когнитивната му част като отношение към собствената личност и самопознание. Формирането и развитието на „Аз – образа“ се определя от наличието на два основни фактора: опитът от индивидуалната (самостоятелната) дейност и опитът придобит в процеса на общуването му с други хора.

От всички видове активност именно общуването създава най – благоприятни условия за формиране на образ за себе си у човека, тъй като се поражда от потребността за самоизява.

В предучилищна и начална училищна възраст представата на детето за себе си се изгражда в съответствие с образите на възрастните и на връстниците. Общуването с възрастните се явява главно източник на оценъчни въздействия за формиране на отношение към себе си и към света и средство за сравнение на себе си с еталона който предвид психологическите особености на посочените възрастови периоди, функционира като безспорен авторитет, превърнат чрез механизма на идентификацията от самото дете в негов „Свърх-аз”.

От друга страна, общуването с връстниците осигурява равнопоставеността на сравняването на себе си и се реализира като средство за взаимен обмен на оценъчни действия.

Спецификата на социалното обкръжение в което се намират децата лишени от родителски грижи, както и приоритетните функции на педагогическия персонал като основен и много често единствен източник на възпитателни, корекционни и социализиращи въздействия, определят педагогическото взаимодействие като едно от фундаменталните средства за формиране на адекватна самооценка при децата, развиващи се в институционална среда. За осъществяване на ефективна корекция на погрешните представи на децата за себе си е необходимо да се обогати индивидуалния им опит с нови реални знания за собствените им възможности и да се създаде у тях благоприятен опит от взаимоотношения с другите хора.

Във формирането на „Аз”-концепцията като мотивационна конструкция, осъществяваща превръщането на външните стимули в личностно значими такива, решаващо значение има общуването с възпитателите, които разбират и ценят уникалността, съпреживяват и съчувстват, без да прибегват до репресивни мерки.

В хода на педагогическото взаимодействие с деца в неравностойно социално положение, единствено приемането на възпитаника в неговата самооценност, прави процеса на сближаването на реалното „Аз” и идеалното „Аз” безболезнен и резултатен.

Корекцията на „Аз” – концепцията се извършва благодарение на включването на вътрешноличностни механизми на саморегулация.

Подтиквайки децата към самопознание, помагайки им да разберат себе си, педагогът стимулира утвърждаването на човешкото им достойнство и развива самоуважението им.

В този смисъл субект-субектната парадигма представлява ефективно средство за корекции в поведението на децата с проблеми в социализирането си и основен способ за управление на педагогическото взаимодействие. Детската личност, сама по себе си е в състояние да разреши проблемите свързани с нарушенията в собствената си самооценка, единствено по пътя на осъзнаване на уникалността си и активизиране на творческия потенциал на своето „Аз”.

Отсъствието на хуманистична насоченост и прилагането на авторитарен или конфликтогенен стил на педагогическо взаимодействие при разглежданата социална и възрастова група деца може да доведе до трайно установяване на синдрома на тревожността, или до сериозни нарушения при подготовката на децата за постъпване в училище, изразени в поява на негативни явления като скулофобията и дидактогенията.

Скулофобията и дидактогенията (болезнено психическо състояние на учениците, предизвикано от нарушена от страна на учителя педагогическа етика), се явяват пряко следствие от деформиране на междуличностните взаимоотношения. Особено чувствителната детска психика не е в състояние да задържа негативните

емоции и реагира със срыв, скрито или открито нежелание за учене и посещаване на училище.

Подобни факти показват, че нарушенията в процеса на педагогическото взаимодействие могат да бъдат причина, пораждаща подобни негативни психологически преживявания и обратно-хуманизацията на взаимоотношенията педагог–дете позволява прилагането на педагогическото общуване като способ за преодоляване на такъв тип смущения в социалното развитие на детската личност.

За преодоляване на скулофобията, дидактогенитета и повишената тревожност като следствия от неадекватната самооценка, в качеството на основен педагогически подход се очертава ситуационният, който стимулира децата към правилно решение на провокираната от учителя (или дете) ситуация не чрез просто действие по определена схема, а чрез самостоятелно организиране на собственото разсъждение, водещо до осъзнаване на собствените знания и умения за пренасянето им в определена социална ситуация.

Възпитателят в специализираната институция може да оказва влияние по посока на коригиране на погрешните представи у детето, само ако между двете страни съществува взаимно доверие и разбиране, изградени на базата на установени педагогически целесъобразни възпитателни отношения.

В такъв случай възпитателят би могъл да окаже психотерапевтично коригиращо въздействие посредством процедура на доверително общуване, както и чрез метода на емпатийното изслушване, позволяващо навлизане в душевния свят на детето, емоционална поддръжка, без грубо оценяване и осъждане на постъпките и мотивите за тях от страна на педагога.

Ако възпитателят одобрява единствено тези емоции, чувства, мисли и постъпки, които съответстват на неговите собствени, детето неминуемо ще се стреми да скрие истинските си преживявания, демонстрирайки само тези от тях, за които ще бъде поощрено. В резултат на това то престава да бъде самото себе си, преживява тревога и раздвояване между собствената си същност и изискванията, които се предявяват към него.

Често срещано явление при децата без анатом физически или психически функционални нарушения, отглеждани и възпитавани в извънсемейна среда, е наличието на екзогенни смущения в развитието на личността.

Те са детерминирани преди всичко от системата на социалните условия на живот и дейност и се обективират в изменение на поведението и емоционално-психическия статус на детската личност.

Тъй като биологичните фактори в тези случаи играят второстепенна роля, тези смущения могат да се коригират педагогически или психотерапевтично.

В основата на смущенията в поведението стоят смущенията в усвояването и неспазването на социалните норми за поведение, което довежда до деформиране на взаимоотношенията между детската личност и социалната среда.

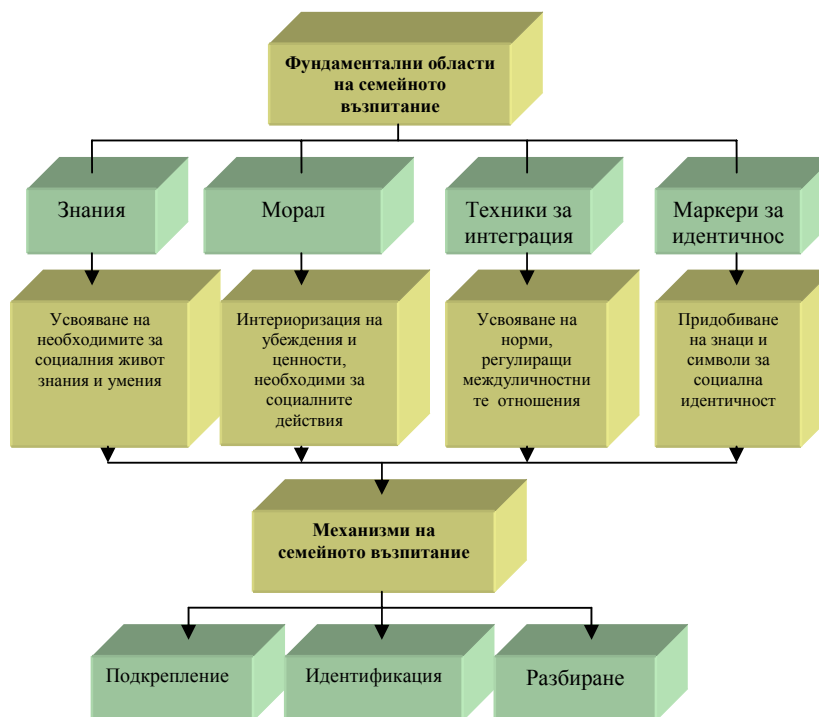
Причина за смущенията в поведението на децата, отглеждани в извънсемейна среда могат да бъдат отделни тежки и потискащи преживявания, стресове и конфликти, социални дефицити, както и нереализирана потребност от пълноценно общуване с възрастни и връстници.

Всички те неизбежно рефлектират върху емоционалната и поведенческа устойчивост на детската личност и намират израз в прояви на агресия, повишена тревожност, хиперактивност, регресия и раздразнителност, които водят до изграждане на неадекватни представи за собствената личност, а от там на занижена самооценка, влияят с отрицателен знак върху целепоставянето и изискванията на детето към средата.

Продължителното въздействие на посочените негативи, предполага изпадането на личността в състояние на фрустрация, което значително затруднява формирането на умения за адекватна ориентация на детето извън институцията.

Липсата на семейна среда е фактор, който в значителна степен възпрепятства действието на естествените механизми за социализация и води до дефицитарност по отношение *трансфера на фундаментални за социалното развитие на детето знания, умения и идентификационни маркери* (Фиг.1) (по И. Иванов, 1).

Фигура 1
Фундаментални области и механизми на семейното възпитание



На микроравнище цялостният процес на социализация може да бъде сериозно възпрепятстван, както от наличието на дефицити на трансфер, касаещи една или няколко от фундаменталните области, така и от невъзможността възпитателните взаимодействия да бъдат реализирани поради нефункциониране на механизмите.

Превръщането на водещите социални норми и ценности във вътрешно индивидуални убеждения и позиции отразява преминаването на процеса на външна социализация във вътрешна готовност за самостоятелна социална индивидуализация на личността. В случаите, когато „външните“ подкрепители – вниманието, поощрението, чувството за привързаност от страна на околните, отсъстват (наличие на депривационна ситуация) или са в противоречие с общоприетите норми и ценности, тогава са налице предпоставки за формирането на личност (социално негативен тип), която има вътрешната готовност за антисоциална или противоправна реализация.

Продължителното действие на депривационна ситуация е предпоставка за поява на особено психично състояние на личността и прояви на поведение, отличаващо се с характерни признаци, които позволяват да се разпознае и определи наличието на *депривация*.

Особено тревожна е проявата на подобни състояния в детска възраст, когато се формират базисните параметри на социалното съзряване. Отнесена към този възрастов период, депривацията представлява определено психическо състояние, възникващо в резултат на такъв тип жизнени ситуации, поставящи детето в условия на невъзможност за удовлетворяване на неговите основни (жизнени) потребности в пълен обем и в течение на продължителен период от време.

Механизмите за поява на депривацията се свързват с отчуждението на детето от определени отношения със социалния и предметния свят, което предизвиква недостатъчно удовлетворение на основните му психически потребности и видоизменя структурата на развиващата се детска личност.

Известно е, че за пълноценното психо – физическо и социално развитие на детето е необходимо да бъде удовлетворена преди всичко потребността от любов и признание, която се разглежда от едни автори като базова и вродена, а от други като придобита в жизнения процес.

При децата, които са поставени в условията на напълно институционализирано обучение и възпитание, удовлетворяването на базовите потребности от любов и признание се затруднява преди всичко от ограниченията в микро и макро социалният компонент на общуване и взаимодействие на детето със средата.

Резултатите от редица изследвания (Л. И. Божович, Я. Корчак, В. С. Мухина и А. Л. Шринман) [3] по отношение проявите на емпатия и емоционална отзивчивост при децата, отглеждани в извънсемейна среда показват изоставане в развитието на „интимно-личностната сфера“, отсъствието на способност за съпреживяване, липсата на умение и потребност за споделяне на собствените преживявания с друг човек (дете или възрастен).

Данните от изследванията на редица автори (Ив. Иванов ; Ив. Димитров; М. Лисина; Ив. Карагьозов; М. Русева; Н. С. Денисенков Ю. В. Егошкина, Н. А. Носков, С. Е. Рыжиков, А. А. Ярулова; В. Окландер), свързани с диагностика и анализиране проявите на емоционалната депривация при деца, отглеждани в учреждения от интернатен тип, показват сериозно наличие на дефицити в емоционалната сфера, възпрепятстващи процесите на социализация. Според посочените автори последиците от наличието на *емоционална депривация* се проявяват в следните негативни емоционално – психически състояния: висока степен на напрегнатост, афективни сринове, високо равнище на емоционална фрустрация, изразяващо се в прояви на агресия.

Съществуват и негативни тенденции по отношение просоциалната насоченост на децата от институциите. При тях са налице депривационни синдроми, обективирани в ниска изразеност на приятелските взаимоотношения. Наблюдава се отсъствие на постоянни диади и триади. Отношенията в детската група имат предимно ситуативен характер. При реализацията на детските взаимоотношения доминиращо значение има не личностното, а функционално-ролевото общуване – изборът на партньор за общуване се осъществява на предметно – съдържателна основа.

Ограниченият кръг на контактите на детето с неговите връстници възпрепятства формирането на продуктивни навици за общуване, затруднява изграждането на адекватна представа за света, което на свой ред затруднява неговата адаптация и интеграция в по-широк социален кръг.

Тези групи поведенчески прояви и затруднения в личностното развитие, следствие от наличието на различните видове депривация, могат да бъдат разглеждани като обобщено следствие от наличието на така наречената *социална депривация*. С този термин обозначаваме състоянието на социално лишаване при изолиране на индивида от неговите близки (родители, роднини). Негативните

промени в посоките на социалното съзряване, предизвикани от социалната депривация се определят като липса на опит и адекватно отношение към света, ограничения в общуването, емоционална пустота и отчуждение. Личността, формирана в тези условия, носи готовността за реализация на агресивно-опозиционен тип делинквентно поведение (от англ. "delinquent" – който не е изпълнил дълга си; който е извършил нарушение, правонарушител, делинквент).

Смущенията в познавателната сфера и мисленето на децата говорят за наличие на *сензорна депривация*, свързана с ограниченията в предметната среда и дефицита на дразнители, които да провокират сензорното възприемане на обкръжаващата действителност.

Необходимо е да се отбележи, че въпреки осезателното присъствие на различните видове депривации, отразени в поведението на децата, лишени от родителски грижи, наличието на депривационни състояния не е характерно само на учрежденията от интернатен тип.

Депривационни синдроми могат да бъдат наблюдавани в поведението и развитието на деца, отглеждани и възпитавани в семейни условия в случаите, когато майката или бащата липсват, отсъстват дълго или недостатъчно емоционално се отнасят към детето си. Това са така наречените „майчина“ (maternal deprivation) и бащина депривация [3].

В рамките на семейството - пълно или непълно, когато не става дума за продължителна раздяла с един от родителите, а за недостатъчност и ограниченост на общуването на детето с майката или бащата, в поведението и психоемоционалното състояние на детето могат да се появят синдроми на „скритата“ или „частична“ депривация.

Смущенията в процеса на социализация при децата, отглеждани и възпитавани изцяло в институционална среда, които са следствие от наличието на социална депривация налагат необходимостта от оптимизиране на съществуващите педагогически технологии с цел облекчаване, подпомагане и стимулиране на социалното вграждане на разглежданата социална група.

Необходима е промяна във формите, методите и организацията на педагогическото взаимодействие, както и промяна в структурата на институцията по отношение нейният организационно – функционален и дейностно-съдържателен аспект с оглед превръщането на „дома“ за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителски грижи в ефективна социализираща система.

Психолого-педагогически подходи и техники за преодоляване затрудненията в процеса на социализация при напълно институционализираното възпитание

Социалното развитие на човешката личност като перманентен и в същото време възрастово определен процес по отношение изграждането на базисните компоненти на социализацията, изисква овладяването на редица социални умения за общуване при съвместна дейност, качествена и устойчива интериоризация на обществените ценности в контекста на националната културна традиция и историческото развитие на социокултурната среда.

В рамките за относително затворената структура на специализираната институция като приоритетно за социализацията на децата, обучавани и възпитавани в подобен тип обществени звена, определяме взаимодействието педагог-дете с неговата социално- формираща, корекционно-изправителна и превантивна ориентация.

Всички горепосочени функции имат за цел да осигурят правилното психосоциално развитие на децата, настанени за отглеждане в институции и да

формират у тях възпитателен облик, отговарящ на общоприетите критерии за възпитаност.

Ефективността на процеса на възпитание, социализация и личностно формиране на децата зависи не само от качеството на нормативните предписания и програмната схема за възпитателна работа, не само от правилното устройство и високият професионализъм на екипите, персоналът и ръководството на институцията, но и от усъвършенстването, разработването и апробирането на нови методи, форми и средства за взаимодействие.

Усилията в тази насока трябва да бъдат ориентирани и насочени не само към стимулиране на хуманизацията и индивидуализацията на педагогическия процес, но и към формулиране на концепции за превенция или корекции на наличните смущения в социалното развитие.

Методиките, целящи да постигнат укрепване на „Аз“-а, чрез намаляване на тревожността, страха, създаване на чувство за доверие и самоувереност, развитие на самокритичност и самоконтрол имат основно място в психолого-педагогическата работа с децата, настанени за отглеждане в институции. Крайната цел е изграждането на здрави личностни основи като резултат от единното и комплексно влияние на терапевтичното и възпитателното въздействие.

Не напразно всички детскопсихиатрични школи, независимо на какви позиции изграждат своите концепции (бихевиорални, психодинамични, психоаналитични или индивидуално-психологични) са единни в убеждението, че в детска възраст всяка психотерапия включва и възпитателни цели и задачи.

При децата, отглеждани в напълно институционална среда, създаването на терапевтична атмосфера посредством педагогическото взаимодействие има по-широко възпитателно въздействие – усвояват се навици и правилни модели на поведение.

При работата с тях, в съответствие с възрастовите психологически особености на детската личност най-целесъобразно е използването на универсални методи, позволяващи едновременно диагностициране и корекционно въздействие, особено в началния етап на взаимодействие. Те трябва да отговарят на следните изисквания:

- ✓ да имат подчертан игрово-ситуационен характер;
- ✓ да са емоционално привлекателни и достъпни за разбиране и реализиране от детето;
- ✓ да позволяват многократно изпълнение;
- ✓ да предразполагат към съвместна дейност и да създават условия за проява на спонтанност, изразяване на преживяванията и непотискане на желанията;
- ✓ да осигуряват ефективна корекция на наличните смущения.

За преодоляване на неудовлетворената потребност от идентификация, разрешаване на конфликтни ситуации и разрешаване на актуалните конфликти на първичната социализация, които са често срещани прояви, следствия от липсата на семейна среда, особено подходяща е игровата терапия, съчетана с възможностите, които предоставя педагогическото взаимодействие за диагностика и терапевтични корекции на наличните смущения.

Играта е специфична дейност, в която децата проектират и превъплъщават своите проблеми. Играейки, детето едновременно отреагира, репродуцира, обективизира и по-лесно рационализира, заучава и тренира форми на поведение, а в груповата игра се научава да комуникира и да подчинява собствените си желания на колективно значими цели.

Терапевтичните игри, като най-подходящи възрастово детерминирани техники се въвеждат първоначално от детските психиатри с психоаналитична насоченост.

Игровата терапия може да се провежда индивидуално и групово. При *индивидуалните* сеанси, изискванията към ръководещия субект са по-сложни, тъй като той е активен участник. Необходима е голяма емоционална пластичност и емпатийна способност, изобретателност и възможности за превъплъщаване. При провеждането на игровата терапия е необходимо педагога да познава етапите върху които се структурира подобна дейност, както и последователността на тяхното прилагане и начините за управление и ръководство.

Предвид затворената микросреда на институцията, в която децата от разглежданата социална група са принудени да общуват с постоянен и непроменлив състав на социалното обкръжение, от особена важност е формирането у тях на умения за реализация на ефективна интеракция в малката социална група. Включването им в групови преднамерени и непреднамерени ситуации спомага за по-лесното усвояване на умения за социално общуване, подобрява кооперативността и взаимното доверие между членовете на групата.

Това дава възможност за използване функциите на играта и груповата организация като база за диагностика и едновременно за терапевтично въздействие върху наличните смущения. За да бъдат подобни техники ефективни, на първо място трябва да се обърне внимание на организацията на игровата обстановка. В този смисъл добре би било груповите терапевтични въздействия да се провеждат в подходящо подредено помещение, в което има богат игров материал, провокиращ към спонтанна игра и интеракции.

Поведението на педагога може да е напълно недирективно – той оставя играта да протича спонтанно като се намесва, само за да предотврати непозволена агресивност. Постепенно се върви към структурирани игри, към разиграване на предварително замислени ситуации и тук умелата намеса на педагога става по-необходима. Той трябва да стимулира децата да предлагат теми, разпределя роли. По този начин се стимулират импровизирането и прибавянето на измислени диалози и действия, осигурява се възможност за изпробване на различни форми на социална позиция и социално поведение.

Друг метод за провокиране на психологичната динамика, прилаган в горна предучилищна възраст, е рисуването и терапевтичната дейност чрез способности от арт-терапията.

В изобразителната дейност не се търсят творчески постижения. Това е допълнителен начин за невербално изразяване на личните преживявания, емоционални напрежения и конфликти. Те се разкриват както чрез сюжетното съдържание, така и чрез пространственото разположение на фигурите, инегрираността или дезинтегрираността на композицията.

Изобразителните техники имат диагностична стойност и подпомагат осъзнаването на собствените проблеми като ги привеждат от емоционален в мисловен план.

За осъзнаване от самото дете на причините и пътищата за преодоляване на отрицателните емоционални състояния, освен изобразителните техники, особено подходящи са методите за словесно себеизразяване, като най-достъпният от тях е запознаването с литературни произведения, чието съдържание позволява обсъждане на различни проблеми.

Друг жанр с голямо терапевтично значение са народните приказки и легенди, които облъскват децата с екзистенциалните проблеми на съществуването и показват в символична форма начините за тяхното преодоляване, спомагайки за запазване на чувството за безопасност до достигане на зрелостта.

В предучилищна възраст завършването на започнати предположения е отличен способ за стимулиране на детето към декларативни заключения за самото него, подбуждащи го към встъпване в контакт със своите желания, потребности,

разочарования, мисли и чувства. Използването на разкази при терапията, включва съчиняване на истории, измислени и разказани от възпитателя на детето, съчиняване на истории от самото дете, четене на разкази от книги или използване на някакви предмети като материал за съчиняване на разкази. Такива предмети могат да бъдат различни картинки, проективни тестове, кукли, фигурки от пластелин, детски рисунки. В условията на драматургичната импровизация, децата напълно осъзнават своите чувства. Драматургията се превръща в естествено средство за изразяване на скритите особености на вътрешното „Аз“, което способства за формиране на индивидуалността и увереността в собствените възможности.

Прилагането на подобни педагогически въздействия с терапевтичен ефект не е ограничено, а притежава известна универсалност и възможност за комбиниране с чисто педагогически методи, форми и средства за образователна и възпитателна дейност. Такъв тип въздействия не изключва, а напротив активно използва и успешно се комбинира с общопедагогическите и частнометодическите постановки. Конкретното педагогическо въздействие с корекционна насоченост би могло да бъде осъществявано освен в рамките на специализирания целеви контакт педагог – дете, и при провеждането на всички видове дейности, застъпени в програмите за възпитателна работа в детската градина, или извън тях – в свободните режимни моменти под формата на игра. В зависимост от водещата дейност и съдържание на съответния метод за корекционно въздействие, той може да бъде включван в почти всеки етап от протичането на съответната дейност – в уводната част като психологическа подготовка за дейността, в края на основната част като затвърдяващ елемент или в края при разтоварването и оптимизирането на дейността.

Познаването и прилагането в педагогическата практика на разнообразни методи за терапевтично въздействие, осигурява своевременното и адекватно диагностициране и коригиране на смущенията в социализационния процес от педагога и спомага за разкриване скритите възможности на детската личност, чието осъзнаване и мобилизиране стимулира детето в неговото придвижване по посока на психологическата зрелост.

Литература/Reference

1. **Иванов, И.** Социално-педагогически проблеми на семейството. Ш., 1996.
2. **Карагъзов, И., М. Русева.** Увод в социалната педагогика. "Слово" – Велико Търново., 1996.
3. **Марцинковски, Д. Т.** Детская практическая психология. М., 2001.
4. **Мухина, В. С.** Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия. М., 1991.
5. **Оклендер, Вайолет.** Окна в мир ребенка (Руководство по детской психотерапии). Москва., 2000.
6. Психотерапия детей и подростков. Под ред. Филипа Кендалла. М. 2002.
7. **Радевска, П.** За социализацията при 6-7-годишните деца. Образование и квалификация, 1993, №5.
8. **Рудестам, К.** Групповая психотерапия. М., 2000.
9. **Юстиниянова, Б.** Здравно състояние и психофизическо развитие на деца в неравностойно социално положение. Хигиена и здравеопазване, 1994, №4, с. 33-35.

Депресията в детска и юношеска възраст: семеен контекст

Доц. д-р Теодора Стойчева Стоева
катедра по Социална, трудова и педагогическа
психология, СУ "Св.Климент Охридски"

Depression in Childhood and Adolescence: Family Context

Assoc. Prof. Dr. Teodora Stoeva
Department of social, occupational and educational
psychology, SU "St. Kl. Ohridski", Sofia

Abstract: The article treats the problem of depression in the childhood and adolescence in the context of traditional psychological approaches: psychoanalytic, behavioristic cognitive. Some controversial issues related to the specifics and diversity of this disorder in children, on the one hand, and in adults, on the other hand, have been considered. The thesis about the influence of the family, and in particular the relationship of parent and child on the generation and maintenance of this emotional disorder depression in children and adolescents has been consistently argued and proved. Analysis of depression in the context of different psychological approaches includes implications for the development of programs for parental training.

Keywords: depression, childhood, adolescence, psychoanalytic, behavioristic cognitive, emotional disorder

Същност на депресията

До скоро изследователските усилия бяха концентрирани предимно върху депресивните разстройства при възрастните, като едва през последните години беше осъзната нуждата от отделяне на повече внимание на проявите им при децата и юношите.

Най-общо депресията може да бъде характеризирана чрез четири вида промени – емоционални, когнитивни, мотивационни и невровегетативни. Според МКБ-10 съществуват три форми на депресия – лека, умерена и тежка – лицето страда от понижено настроение, неспособност за изживяване на радост, намаление на енергията, както и спад на енергията. Депресията е пряко свързана с настроението. Нормалнопсихологичното разбираемо понижение на настроението се обозначава като тъга, а патологичното – като депресия (Корсини, Р., 2012).

Концептуалният статус на *депресията в детска възраст* е противоречив. Съществувало е схващане, че децата не страдат от депресия. Демонстрацията на тъга и апатия не са били считани за реални симптоми на клинична депресия. Според някои депресията при децата е преходно състояние (Rimm, D. & Somerville, J., 1976). Същите автори твърдят, че децата не могат да поддържат продължително дисфорично настроение и ще намерят начин да се „защитят“ от него. Други считат, че децата проявяват депресивна симптоматика, която, обаче, е включена в категорията „маскирана депресия“ (Carlson, G. & Canrwell, D., 1980). Допуска се и възможността депресията при деца да е реален феномен, но със специфични за децата характеристики (Stark, K., 1990).

При всички случаи различните научни направления изхождат от различни

концепции за депресията, което специфицира и възгледа за това нарушение при подрастващите. Можем да считаме, че различните концепции за психичното развитие лежат в основата на тези различия във възгледа за депресията при децата. Така в края на 60-те и началото на 70-те е разпространен възгледа на ортодоксалните психоаналитици, според които не е възможно да бъде наблюдавана депресията в детска възраст, тъй като все още не е развит свръх-Азът (Mahler, M., 1968). Според по-съвременните схващания депресията при децата се проявява като агресивност, тревожност, гняв, които заместват ключови симптоми на дисфорично настроение, загуба на интерес и др. (Kazdin, A., 1987).

Теоретични възгледи за депресивните прояви при деца

Концепции за отсъствието на депресия в детска възраст. Идеята, че децата не страдат от депресивни състояния може да бъде открита в ранното психоаналитично мислене. Тази идея се оказва пряко свързана с постулата за силен и наказващ Свръх-аз. Фройдиският обяснителен модел за депресията е свързан с природата на незадоволените либидонозни импулси. Може да се счита, че Свръх-азът на детето в по-късна възраст, страдащо от депресия, отразява родителските ценности и идеали, с които то се идентифицира. В следствие на борбата между Свръх-аза и Аз-а на депресивното дете се ражда самокритичността към собствената му личност.

Така според психоаналитичната теория се оказва, че реална депресивна симптоматика може да се прояви само при индивиди, достигнали стадия на развито Супер-его. Тъй като супер-егото се развива през късното детство и не е стабилно дълго време след това, онова, което се наблюдава при децата, според психоаналитиците не може да се класифицира като депресия. Подобна теза се съгласува и с идеята, че депресията включва и преживяване на вина, което при децата е само хипотетично. Използването на този модел при деца става още по-трудно, когато депресията се обяснява с наличието на ниска самооценка, резултат на несъответствието между идеален и реален Аз.

В съвременните психоаналитични схващания депресията в детска възраст се признава, като тя се обяснява с фактори, експлициращи *ролята на родителското поведение* за нейната поява: разногласия с родителите; фиксация в оралната фаза (свързана с незадоволяване от страна на майката на базисни потребности на детето); загуба на уважение към себе си поради незадоволени емоционални потребности от страна на родителите; автоагресия, резултат или на психическо и физическо малтретиране от страна на родителите, или на внушено чувство на вина от тяхна страна у детето.

Възгледи за наличието на преходни депресивни състояния у децата Идеята, че децата преживяват преходни депресивни състояния са свързани с тезата, че афектите при децата са кратковременни, защото те не могат да устоят на тези болезнени чувства за по-продължително време. В тези случаи защитната реакция на децата е да насочат вниманието си към някакво удоволствено преживяване. От друга страна, прояви като агресивност и хиперактивност се третираат като маскирана депресия и опит за справяне с травма (Carlson, G. & Canrwell, D., 1980).

Възгледи за наличието на депресия при децата

Много психолози твърдят, че хората от ранна възраст страдат от депресия, която при децата може да се диагностицира във вербализирането, комуникацията, игрите и външно проявеното настроение. Възгледите за наличие на депресия при децата попадат в две категории: че децата страдат от *маскирана депресия* или, че преживяват *депресия, сходна на тази на възрастните*.

Представителите на първата категория възгледи настояват за това, че децата

проявяват депресивни еквиваленти или маскирана депресия. Освен депресивни симптоми, свързани с емоционални прояви, като чувство на безпомощност и неадекватност, се прибавят и поведенчески проблеми – агресия, хиперактивност, гневни изблици, демонстративно поведение, опозиционни прояви спрямо авторитети и т.н. Основният въпрос, който възниква в случая е, дали маскираната депресия е най-разпространеният начин на представяне на депресията в детска възраст и защо понякога „маскираните“ прояви като агресия се повлияват от антидепресанти.

Представителите на втората категория възгледи твърдят, че децата преживяват депресия, сходна на депресията при възрастните. J. Asarnow отбелязва, че когато се оценяват деца трябва да се прави разлика между нормалната потиснатост и клиничната депресия. Той акцентира, че преживявания като чувството на вина и самоосъждането са част от диагнозата на депресията при децата. J. Anderson прави също разлика между деца с депресивен афект, придружаващ други психопатологични състояния, от тези с депресивен синдром, които изпълняват критерия за депресивно разстройство при възрастните.

Сравнителни изследвания показват, че депресивните деца трудно осъществяват социално взаимодействие и притежават по-малко социални умения в сравнение с недепресивните (Kazdin, A., 1987). Друга констатация от проведено проучване е, че социалната изолация е по-силен индикатор за депресивност по време на латентния период при момчетата, отколкото при момчетата (Hodges, K. & Siegel, L., 1985).

Трудности възникват при опитите да се оцени равнището на самооценка при по-малките деца, тъй като концепцията за Аз-а се развива между 6 и 9 годишна възраст. Депресивното дете най-често отрича, че е наранено. Подобна неяснота съществува и при отчитане на чувството на вина при децата.

A. Kazdin обобщава данни, свидетелстващи за сходство в признаците на депресия при деца и възрастни. При малките деца най-често се проявява соматична симптоматика, поради невъзможността да се изкаже потиснатостта и дисфоричността (гневното настроение). При по-големите деца има и когнитивен аспект – като ниска самооценка и негативни възгледи за себе си и света. Тенденцията да се атрибутират негативните събития на вътрешни, стабилни и глобални причини, което се обозначава като депресиогенен атрибутивен стил се проявява и в по-ранните години от живота. Неадекватното съдържание на когнитивните структури е резултат на неадекватни процеси (паралогика, стилистика и семантика), които се усвояват още в детството (Beck, A., 1967). От друга страна, заучената безпомощност, свързана с определен атрибутивен стил, външен локус на контрола и дефицит при решаването на проблеми са констатирани като налични и при деца (Seligman, M., 1979).

Подобни изводи налагат и резултатите от модела за дефицит в социалните умения – депресивните деца по-рядко влизат в социални взаимоотношения и имат ниско равнище на експресия (Kazdin, A., 1987).

По отношение на половата диференциация на депресията при деца, литературата се оказва оскъдна и нееднозначна. Като цяло резултатите показват, че до 12-годишна възраст момчетата имат по-високи нива на депресивна симптоматика от момчетата.

Специфика на депресията в юношеска възраст

Установена е полова диференциация на депресията в юношеството. Оказва се, че момчетата обръщат своите преживявания към себе си и се депресират, докато за момчетата, при наличие на проблем, е характерно асоциалното и зависимо поведение.

„Нормативната“ страна на депресията в тази възраст е свързана с активирането

на нагоните и борбата с тях. Невъзможността да се преодолее този конфликт довежда до ниска самооценка, чувство на вина и депресивни преживявания.

Теоретичните постановки и емпирични изследвания ни насочват към допускането за връзка между юношеската депресия и процеса на *автономизация от родителите* в този период. Основният проблем на юношите е конфликтът между желанието да останат свързани с родителите си и нуждата да постигнат автономност от семейството си и да задълбочат връзката си с връстниците. Автономността не се развива изолирано, а в контекста на все още близка връзка с родителите. Юноши от семейства, в които това се случва трудно преживяват голям стрес. От значение е *привързаността*, която съществува между членовете на семейството. По-организираните, гъвкави и сплотени семейства се характеризират със сигурна привързаност, а семейства, които са дистантни и конфликтни, имат тенденция да развиват несигурна и избягваща привързаност (Rutter, M. & Cox, A., 1985). В юношеството сигурната привързаност се характеризира с топли взаимоотношения с родителите. Несигурно привързаните юноши са амбивалентни и дистанцирани от родителите си.

M. Rutter счита, че през юношеството привързаността е различна от тази през детството. Според този автор *оттеглянето на родителското внимание през този период е адекватна реакция*. Родители, които променят стила си на възпитание в съответствие с нуждите на подрастващия са по-ефективни, отколкото онези, които се опитват да контролират извънсемейния живот на детето. Адекватното поведение включва даване на повече автономия, поканване на детето да участва във вземането на решения в семейството и обсъждане на родителския надзор по един демократичен начин. Докато в детството родителят е източник на подкрепа, през юношеството отношенията стават реципрочни. Можем да считаме, че самооценката на юношата, пряко свързана с депресията, е свързана с привързаността към родителите. Несигурната привързаност може да доведе до сериозна криза в периода на юношество. Ако натискът на юношата към автономия не е балансиран със свързаност в семейството може да възникнат емоционални нарушения като депресия. Испитвайки напрежение, гняв, тъга и безпокойство към родителите си, несигурни в тяхната любов, юношите не могат да се отпуснат да изследват света спокойно и в равновесие.

Могат да се допуснат няколко фактора *в родителския стил*, които могат да доведат до депресия. На първо място това е *емоционалната злоупотреба*, изразяваща се в преобладаване на деструктивни родителски емоции, явяващи се императив във взаимоотношенията чрез пренебрегване на личността на детето.

На второ място това е проблемът за *границите във взаимоотношенията в семействата* с депресивен юноша (Speck, R., 1974). Границите между индивидите могат да са ригидни (характеризират се с дистанцираност, студенина и липса на емоционално споделяне) или размити (характеризират се с емоционални сливания – фузия, липса на лично пространство и автономност). Можем да считаме, че *фузията* или *емоционалната диференциация* в семейството (в термините на Боуен) е водещ фактор за възникване на депресия при юношите. Индивидите с ниска емоционална диференциация са зависими от емоционалното откликване на другите, силно тревожни по отношение на комуникацията и сближаването. Подобна дисфункционална свързаност между юношата и родителя довеждат до загуба на собствения аз. Юношата се оказва зависим и доминиран, макар родителят да има същата реактивност и чувствителност като детето си. Напрежение, несигурност, гняв и потиснатост са преживявания, характерни за юношата от подобно семейство. Не само нарушаването на границите, но и студенината в отношенията могат да се считат за предиктор на депресията при юношите.

Можем да обобщим по-горе изложената теза, позовавайки се на теорията на

С. Минучин, че и ригидните и размитите граници са неадаптивни. Твърде ригидните граници създават константно напрежение между хората в желанието за постоянен контрол и избягване на „слабостта“ да обичаш. Твърде размитите граници задушават юношата, правят го несигурен и гневен. В този смисъл емоционалните проблеми на юношите могат да се обвържат с качеството на границите в семейството, тъй като юношаската криза, включваща и преживявания на депресия, не може да се премине адаптивно без наличието на гъвкави граници между поколенията (Минучин, С., 1974). Това означава баланс между *подкрепа и контрол от страна на родителите в този период*.

Психоаналитичен модел на депресията: Семейен контекст

Класическа психоанализа Концептуалното осмисляне на депресията в психодинамичната теория тръгва от Freud с неговата разработка „Morning and melancholia“, както и с трудовете на **К. Abraham**. През 1911 г. той слага началото на темата за депресията в психоанализата. Доколкото по това време неврозите са били интерпретирани като резултат от потиснато либидо, К. Abraham сравнява депресията с тревожността, която възприема като задържан импулс. Разликата е, че при депресията индивидът скъсва с надеждата да удовлетвори своя либидонозен стремеж, докато при тревожността желаното задоволяване е все още възможно. При депресията стремежът към либидонозно удовлетворяване е толкова потиснат, че индивидът е неспособен да обича и да се чувства обичан, отчаян в опита си да постигне интимност.

К. Abraham открива, че стремежът към любов е блокиран, поради наличието на чувства на омраза, които са потиснати, тъй като индивидът не иска да осъзнае своята враждебност. Мисълта „Аз не мога да обичам хората“, чрез процес на проекция, се трансформира в „Хората не ме обичат“. В следствие на актуалните деструктивни желания, които са несъзнателни се пораждат и чувствата на вина.

По-късно К. Abraham заявява, че депресията представлява регресия към оралната фаза. Той счита, че в депресивният предоминира инкорпорирането на физическия обект, като той несъзнавано има тенденцията да разрушава обекта. Това желание да разруши обекта обяснява симптоми на депресията като този, свързан с отказа да се приема храна (резултат от страха от осъзнаване на деструктивните желания).

S. Freud и C. Brenner, от своя страна, третират скръбта, меланхолията и депресията като водещи появата си от ранно детство, вследствие на преживени травматични събития. Такива травматични събития могат да бъдат загубата на любим човек или загуба на неговата любов. В това се състои и процеса на скърбене или траура – да помогне на психичния апарат да приеме обратно либидните инвестиции, така че да бъдат вложени в нов обект. Оттук следва и разграничаването между скръбта и меланхолията – в първия случай индивидът приема травмата и продължава да живее с нея, докато във втория – той отрича загубата на любимия.

Факторите, които обуславят недостатъчния капацитет за преработване на травмата са два: фиксация към любовния обект и неустойчивост на либидото. Либидото при меланхолика се инвестира по нарцистичен начин, т.е., когато обектното задоволяване е възпрепятствано, той регресира и се идентифицира със загубения обект, което замества обектния катексис. Една част от Аз-а се приравнява със загубения обект. Затова при меланхолия празен остава Аз-ът. Той се чувства непълноценен и се самоунижава. Малоценността довежда до отдалечаване от Аз-идеала, което създава и суицидна структура. Изказванията при меланхолия показват, че индивидът е изгубил не обект, а собствения си Аз. Това преживяване е напълно реалистично. Аз-ът губи вътрешен обект, т.е. част от себе си. Обратно, при скръбта не Аз-а, а светът се изпразва от съдържание и интерес, доколкото загубата се

приема и достига до съзнанието. Скъръбният е изправен пред задачата да намери нов смисъл в живота си.

Може да се заключи, че скръбта и меланхолията въпреки общите външни признаци – загуба на интереси, липса на капацитет за изпитване на радост, представляват психологически противоположни явления. Различават се по (не)приемането на загубата.

S. Freud прави анализ на самообвиненията при меланхолията, които по-късно се третират като важен диагностичен параметър за наличието на депресия. Самообвиненията при меланхолика се оказват безсрамно декларираны, което се обяснява с разцепването на егото на личността му, при което едната част се поставя срещу другата, осъжда я и гледа на нея като на външен обект. Самоупреците се оказват насочени не към Аз-а, а към някаква личност, която пациентът обича и, която той е инкорпорирал. Затова меланхоликът не се срамува от тези упреци, защото те се предвидени за друга личност.

По-късните загуби реактивират първичната загуба и провокират гнева на индивида да се вентилира от оригиналния разочарован го обект (защото го е изоставил), който е бил слят с част от егото му. Желанието му да разруши вътрешния образ на обекта тотално може да доведе до суицид.

Импликациите на тази психоаналитична концепция, свързана със замяната на един обект с друг при депресивните преживявания, по отношение на проблема, който изследваме, се отнасят основно до юношеския период. През юношеството когато детето трябва да преразгледа едиповите конфликти и финално да изостави родителите си като любовни обекти, често се преживяват скръб и самота. За да се справи с тези чувства, детето инвестира в нови обекти, като проектира Свръх-аза си върху връстници и авторитети. Групата му предлага алтернативни правила, които се сблъскват с интернализираните родителски норми, което води до ревизиране на едиповите конфликти *и повторно търсене на родителската подкрепа.* Предлагането на емоционална подкрепа от страна на родителите довежда до селективна интернализация на родителските норми и интеграцията им с новопридобитите, при което Свръх-аза не е толкова примитивен и суров (т.е. намаляват самообвиненията и се редуцира чувството на вина).

Концепцията на **F. Redl** за депресията има значими импликации за *ролята на родителите* за възникване на депресията при подрастващите. Депресията според този автор представлява разстройство на Аз-а. Тя включва страдание, резултат от разминаването на Аз-а и Аз-идеала, който като психична инстанция е продукт на идентификацията и интернализирането на родителските норми и очаквания.

F. Redl продължава темата за *агресивността в депресивните състояния.* Според него деструктивността се сублимира в Свръх-аза. *При голяма омраза към родителите, резултат от тяхното отношение към детето,* расте и строгостта на Свръх-аза, доколкото детето не може да приеме преживяването на подобни чувства към родителите си. Неговите обвинения са крайно жестоки именно в депресията.

Теория на обектните отношения

20-те и 30-те години на XX век са период на бурно развитие на психоанализата. Мелани Клайн развива теорията на обектните отношения, осмислени като продукт на проекцията на психични съдържания върху обектите и интроецирането на определени представи. Първият обект, върху който Аз-ът проектира вродените си деструктивни импулси е майчината гърда. Тази „лоша“ гърда се интроецира, което довежда до тревожност. За да се справи с това преживяване детето интернализира и ранния добър обект. Така гърдата се оказва разделена на „добра“ и „лоша“. В процеса на развитие Аз-ът се интегрира, довеждащо до интроециране на майката

като цялостен обект с „добри“ и „лоши“ страни. Агресивните чувства започват да се преживяват като нараняващи обичания обект, което поражда състояния близки до скръбта и чувството на вина.

Неглижирането на детето в този период от родителя довежда до страх от загуба на обекта и увеличава претенциите на детето към себе си. То се преживява като алчно и деструктивно, възприемайки подобна ситуация като резултат от своята агресивност, с която е наранил интернализираните майка и баща.

Аз-психология на Х. Кохут. Психологията на Аз-а, която Кохут създава се дистанцира в много отношения от психоанализата. Според него обектното либидо катексират „реалните“ обекти, а нарцистичното – Аз-обектите, които се преживяват като собствено разширение. *Аз-обектите играят за Аз-а роля на емпатично общуване с родителите, което доставя оптимално количество любов за неговото физическо и психическо оцеляване.*

Неглижирането от страна на родителите може да доведе според Х.Кохут до страх от загуба на обекта, свързан с тревожността от дезинтеграция. Тази тревожност се преплита с темата за депресията, тъй като е свързана със загуба на Аз-обект, без който Аз-а не може да функционира. Човешният Аз се разпада под въздействието на неемпатично реагиращото обкръжение.

Его-психология. Добро обяснение за юношеските депресии дава А.Фройд, която отбелязва, че след отминаването на латентния период в пубертета, с развитието на физическите структури на индивида се увеличава мощта на Ид. Докато в детството егото е било податливо на набезите на Ид през юношеството то не е така отстъпчиво. Ето защо егото използва всички защитни механизма, за да се опълчи на Ид. Защитните механизми предполагат лишаване от предпочитаната реалност и заместването ѝ с друга, приемлива за външния свят и Суперего-то, което резултира в увеличаване на напрежението между Ид и егото, и продуцира депресия и тревога. В резултат на това се наблюдава често пъти отказ от всички инстинкти, именно в юношеска възраст, чието задоволяване води до удоволствие.

Други психоаналитични теории-като тази на **Е. Бърн** *експлицират ролята на родителското поведение за възникване на депресия.* Взискателните, критични родители имат враждебни деца с нездравотношение към света, описвано като „Аз не съм добре, ти не си добре“. Вероятно те са възприели непостижимите цели на родителите си. От друга страна, неглижиращите, непоследователни родители имат деца с жизнена позиция от типа „Аз не съм добре, ти си добре“. И двете позиции са предпоставка за депресивност.

Психо-социалната теория на **Е. Ериксън** *също експлицира ролята на родителите за появата на депресия в юношеския период.* Този период е характерен с лутането на юношата пред въпроса за намиране на своята идентичност, който е свързан както с изходите от минали кризи, така и с неизвестността на предстоящи избори. Юношата се нуждае от подкрепа и насока от страна на родителите си, въпреки че основния му стремеж е да достигне до автономно съществуване. Негативният резултат от изход на кризата предполага депресия, поради усещането, че индивидът не може да се впише в социалната среда.

Бихевиористичен модел на депресията в детска и юношеска възраст: Семеен контекст

Подход на **J. Wolpe**. В поведенческата концепция на J. Wolpe се издига етиологична хипотеза, съгласно която определени форми на депресивните нарушения са развиват на основата на изразена дълговременна тревога. Така той постулира наличието на определена последователност между тревожността и депресията. Според него тревожността е предшестваш стимул за невротичната

депресия, която се превръща в доминиращо настроение. J. Wolpe твърди, че невротичната депресия е резултат от процес на обуславяване и затова я обозначава като реактивна. В тази връзка той счита, че лечението и превенцията по отношение на депресията чрез механизмите на *емоционално (пре)кондициониране*, или създаване на ситуации, обуславящи позитивни емоции. Ясно е, че тази теза има пряко отношение към проблема, който третираме, доколкото индикира за ролята на родителското поведение, като създаващо стимулна среда за възникване, респективно за превенция на депресивни преживявания.

Съществува и друга теза в теорията на J. Wolpe, релевантна на проблема, който третираме. Според него индивидите, завладяни от тревожност, прерастваща в депресия, се намират в покорна и смирена позиция, в която са поставени поради присъствието на доминираща личност. Ясни са импликациите на тази теза за негативно влияние на родителско поведение, което се отличава с авторитарност.

Подход на A. Bandura. В модела на A. Bandura, съществува реципрочен детерминизъм: средата, личността (включваща когнитивни и други интернални фактори) и поведението си влияят един на друг (Bandura, A., 1969). Съгласно този модел индивидът често не постъпва по начин, който извлича подкрепленията, а понякога неговото поведение следва от високите стойности на наказанието. *Тази теза се съгласува с наблюдението, че честите наказания, от страна на родителите, водят до емоционално-поведенчески нарушения при подрастващите.*

A. Bandura имплицира, че депресията е резултат от дефицит на позитивна подкрепа от средата на индивида, наред с невъзможността индивидът да замени тази подкрепа с друга. Така депресията е следствие от фактори, идващи от околната среда заедно с дефицит във възможността индивидът да промени тези фактори. Допуска се, че пълното отсъствие на подкрепление на основата на процеса на угасяване довежда до редукция на поведението и заедно с това до възникването на емоционални, когнитивни и соматични симптоми на депресия.

Една от импликациите на тази теза за влиянието на родителското поведение върху възникването на депресия са свързани с необходимостта от предлагането на позитивна подкрепа на детето. Друга импликация се отнася до тезата за дефицит на каквато и да било подкрепа, еквивалент на което в социално-психологически смисъл е – безразличното отношение към детето, от което родителите трябва да се разграничат.

Когнитивни модели за депресията в детска и юношеска възраст: Семеен контекст

Теория за възприеманата лична ефикасност. Тази теория е разработена от A. Bandura. Според него съжденията, които хората правят за личната си ефективност влияят върху избора им на поведение и на емоционалните им преживявания. Индивиди, които считат, че са неефективни в справянето със средата, търсейки личните си недостатъци и въображаеми трудности, преживяват депресивни състояния. *Може да се очаква, че родителски модели на поведение, внушаващи нагласи на себеподценяване и малоценност в подрастващите довеждат до депресивни преживявания.*

Теория за заучената безпомощност. **Seligman** предлага модел на заучената безпомощност като обяснение на депресията. Според тази теория, когато индивидът е изложен на неконтролируемо неблагоприятно събитие, той трудно се справя по-късно с друго събитие, което подлежи на контрол. В него се появява очакването, че събитието не подлежи на контрол като възниква чувство на безпомощност, водещо до депресивни симптоми. Ясно е, че личността прави обобщения за бъдещи негативни изходи и ги прехвърля към събития, които подлежат на контрол. Това

пречи на ефективното поведение в контролируеми ситуации, като е засегната самооценката. Неуспехът е логичен завършек на подобен механизъм, който само затвърждава негативната самооценка. Импликациите на тази теория по отношение на проблема, който изследваме, са свързани с необходимостта родителите да реагират прогнозируемо, последователно и логично на поведението на децата си.

Други импликации на тази теория за проблема, който разглеждаме са свързани с *атрибутивния модел*, който е част от тази теория. Допуска се, че хората, които правят вътрешни и стабилни приписвания на неуспехите са рискова група за развитие на депресия. Вътрешните и стабилни фактори за неуспеха (например, получаването на слаба оценка в училище от страна на детето да бъде атрибутирано на неговия нисък интелект) са трудно приемливи, възприемат се като непроменяеми, като водят до депресивни преживявания и ниска самооценка. *От тази гледна точка родители, които атрибутират неуспехите на детето на вътрешни и стабилни причини създават условия за развитие на депресия у него.*

Подход на А. Бек. Според А. Бек съществуват три типа когниции, наречени от него „когнитивна триада“, които лежат в основата на депресията. Тези когниции са свързани с негативни виждания за себе си, света и бъдещето. *Негативният поглед за себе си и другите е основан върху травмиращи личността житейски преживявания, като се формира още в детството и е основан на реални взаимоотношения с родителите.* Недостатъците на индивида, реални или внушени от средата, допринасят за чувството на безпомощност. При едно отблъскващо минало в семейството, индивидът счита, че той понастоящем е непълноценен, като ситуацията трудно би се променила. Това формира нихилистичния поглед за бъдещето.

А. Бек използва понятието „схема“, за да обясни устойчивостта на негативните мисли. Той установява, че когнитивната организация на депресивния е свързана с филтриране на позитивната информация навън от съзнанието, при допускане на негативната информация с готовност. Според него всяка личност интерпретира стимулите от средата по един уникален начин, основан на предишни житейски преживявания. Негативната и песимистична схема на депресивния улеснява и „сбъдването“ на самоизпълняващи се пророчества. Последните са резултат от негативни очаквания, които индивидът несъзнателно се опитва да затвърди чрез определено поведение. „Самопредизвиканият“ неуспех води до стабилизиране на негативната самооценка и депресивните преживявания.

Не само Бек, но и други когнитивисти теоретици (J. Young) предполагат, че *депресивните схеми се формират чрез ранно детските преживявания в семейството.* Young допуска, че дезадаптивните схеми са резултат на неадекватно възпитание или постоянни негативни преживявания в семейната среда-например честа критика или отхвърляне. Предполага се също, че моделите на привързаност, свързани със стила на взаимодействие между детето и обгрижващия го, влияят върху формирането на когнитивни схеми, водещи до депресия. Идеята е свързана с това, че моделите на привързаност отразяват вътрешния работен модел на детето. Вътрешния работен модел се явява когнитивна репрезентация на Аз-а, родителите и отношенията между тях и детето (Berman, W. & Sperling, M., 1994). Така, ненадежданата и тревожна привързаност, често свързвана с отхвърлящ родител, способства за появата на вътрешен работен модел на „необичан Аз“.

Можем да заключим, че и когнитивната и теорията на привързаността засягат проблема за развиващото се у детето усещане за Аз. И когнитивният и интерперсоналният подход третират Аз-а и свързаните с него емоционални преживявания като резултат на междуличностни преживявания.

Подход на А. Ellis. Според А. Ellis психопатологията в общ план, и депресията, в по-частен, се причиняват от ирационалните убеждения на хората. Към

ирационалните убеждения, конкретно свързани с депресията той посочва разсъждения като „Аз трябва да съм перфектен във всичко“, „Ако това се случи ще бъде ужасно“, като и системата от „трябвания и не-трябвания“ на индивида. *Този тип убеждения са следствие на свръхвзискателен родителски стил, при който се поставят прекалено високи стандарти за покриване от детето, както и на свръхпротективен модел, при който детето се възприема като „цвете в саксия“, на което му се внушават катастрофични очаквания дори за обективно безвредни събития.*

По-горе представените психологически подходи на третиране на депресията, разкриват, че основна предпоставка за това емоционално нарушение при подрастващи се явява семейството. Родителските модели на поведение се оказват ключови за възникването на подобни разстройства при децата и юношите. Изследванията върху проблема за родителските модели на поведение при депресия са база за разработката на програми за родителски тренинг, при наличие на това разстройство, в контекста на различните психологически подходи.

Литература/Reference

1. **Берн, Э.** (1994). Трансакционен анализ и психотерапия. Санкт Петербург: Братство.
2. **Бърн, Э.** (1998). Игры в которых играют люди. Люди которые играют игры. Минск. Семейство и дете. София.
3. **Корсини, Р.** (2012). Енциклопедия по психология. София: Наука и изкуство.
4. **Фройд, А.** (1999). Теория и практика детско психонализа. Москва: Экспо прес.
5. **Фройд, З.** (1932). Несъзнатото. София.
6. **Фройд, З.** (1993). Детската душа. София: Евразия
7. **Эриксон, Э.** (1992). Детство и общество. Москва.
8. **Abraham, K.** (1911). Notes on the psychoanalytic investigation of manic depressive insanity and allied conditions. In E. Jones (Ed.) "Selected papers of K. Abraham". London: Hogarth press.
9. **Anderson, J. & Williams, S.** (1987). DSM-III disorders in preadolescent children. Archive in General Psychiatry, 44, 69–76
10. **Asarnow, J. & Bates, S.** (1988). Depression in child psychiatric impations. Journal of abnormal psychology, 16, 601–615
11. **Bandura, A.** (1969). Principles of behavior modification. N. Y: HoltRinoharts &Winston
12. **Bandura, A.** (1986). Socail foudation of thought and action: A social cognitive theory. N. Y.: Prentice Hall
13. **Berman, W. & Sperling, M.** (1994). The structure of function of adult attachment. In M. Sperling &W. Berman(Eds.). "Attachment in adults". N. Y.: Guilford press
14. **Beck, A.** (1967). Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects. N. Y.
15. **Carlson, G. & Cautwell, D.** (1980). Unmasking masked depression in children and adolescents. Ameriacan journal of psychiatry, 137, 445–449.
16. **Ellis, A.** (1962). Reason and emotion in psychotherapy. N. Y: T. Stuarde
17. **Erikson, E** (1963). Childhood and society. N. Y.
18. **Kazdin, A.** (1987). Assessment of childhood depression. Behavior assessment, 9, 291–319.
19. **Kazdin, A.** (1987). Assessment of childhood depression. Behavior assessment, 9, 291–319.
20. **Kazdin, A.** (1995). Conduct dosorders in childhood and adolescence. London: Sage
21. **Kohut, H.** (1971). The analyses of the self. N. Y: Internatinal Press

- 22. Mahler, M.** (1968). (1968). On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. N. Y.: International Press
- 23. Minuchin, S.** (1974). Families and family therapy. Cambridge: Harvard univ. press
- 24. Redl, F. & Wineman, D.** (1951). Children who hate, II: Free press
- 25. Rimm, D. & Sameroff, J.** (1976). Abnormal psychology. N. Y.: Academic press.
- 26. Seligman, M. & Abramson, L.** (1979). Depressive attribution integration. Journal of abnormal psychology, 88, 242–249
- 27. Speck, R. & Atneave, C.** (1974). Family networks. N. Y.
- 28. Stark, K.** (1990). Childhood depression. N. Y.: Guilford press.
- 29. Stark, K., Reyher, W. & Kaslow, N.** (1987). A comparison of the relative efficacy of self-efficacy therapy and a behavioral problem solving therapy for depression in children. Journal of abnormal child psychology, 15, 91–113
- 30. Wolpe, J.** (1973). The practice of behavior therapy. N. Y.: Pergamon

Насилието и агресията сред подрастващите

Д-р Валентина Василева, гл. ас.
Русенски университет „Ангел Кънчев”
e-mail:vasilevi3@mail.bg

Violence and aggression among adolescents

Dr. Valentina Vasileva, Assist. Prof.
University of Ruse „Angel Kanchev”
e-mail:vasilevi3@mail.bg

Abstract: *Violence has become part of our daily lives. We meet it in real life, on the TV in the computer room.*

Each of you probably know about the case of child victims of violence - in school, on the street or home. More serious problem is the aggressiveness of students to one another. Many of them feel seriously threatened and forced to resort to self-defense, but some - even refuse to go to school. The problems of adolescents are always up to date, but in times of social instability and moral values, devalue sharpen. Bad micro social conditions are a source of psychological traumas. Adolescents appear to be more susceptible to stressful situations in the family and in society in general.

We all experience personal and public dramas but youth is prone to radical reactions due to mental and physical characteristics of the age.

Keywords: *violence, aggressions, adolescents, school.*

Насилието, като сложен социален проблем, намира отражение в масовото съзнание и се полемизира от политолози, журналисти и др. представители на българската интелигенция.

Насилието се разглежда като резултат от агресивното поведение на едни хора спрямо други, с което се нанася вреда – физическа или психическа на индивида или групата.

За възникване на насилието няма еднозначно обяснение, но съществено влияние оказват фактори като: анонимността на съвременното общество, в което разрушаването и загубата на социални връзки е често явление; драстичната промяна в ценностната система, при която стойности като солидарност, готовност за оказване на помощ или съчувствие се изтласкват на заден план.

Разрушаването на традиционните семейни структури също спомага за възникване на насилие. На този фон липсата на време за възпитание на детето може да се превърне в проблем толкова бързо, колкото и прекалено големите очаквания и техният натиск върху детето. Нараства тенденцията възпитанието на социално поведение да се делегира изцяло на училището като институция.

Често насилственото поведение на подрастващите е продължение на семейна „традиция”. Научните изследвания сочат, че който в детството си е удрял и малтретиран от родителите си, става брутален по-често от другите.

Общуването с връстниците играе изключителна роля за развитие на идентичността на младите хора. В този случай конкретна опасност представлява присъединяването към определена група, извършваща престъпления.

Понякога медиите формират у децата и младежите впечатление, че голяма част от конфликтите могат да се решават единствено чрез насилие. Така „убедителните аргументи”, които получават подрастващите за „успешни” стратегии за действие е самите те да възприемат такова поведение. Това влияние се засилва,

когато младото поколение расте в среда с изразено насилие и редовно е изложено на медийно влияние.

Насилието е сложно и многокомпонентно явление и се проявява доста често в човешките взаимоотношения. То е неделима част от обществената история и датира от древни времена. Там, където има държава и политика, неизбежно е наличието на насилие. Социалните, политическите, икономическите и друг тип промени в държавата, освен положителни резултати, носят и негативни последици, в това число засилване на актовете на насилие сред подрастващите. В условията на девалвация на ценностите, на деморализация на обществото, на значителните материални трудности, насилието придобива характер на все по-разпространено явление.

Но преди всичко, насилието трябва да се разгледа като понятие, неговата структура, съдържание, функции, условия и механизми за проява.

Терминът *насилие* обозначава действия – обикновено агресивни или престъпни – чиято цел е причиняването на вреда на хора, животни или (по-рядко) собственост. Може да се отнася и до всяка злоупотреба в зависимост от нейната сериозност. Вреди, нанесени на предмети, обикновено се считат за по-незначителни в сравнение с насилието над хора. Насилието превръща хората в обекти и средства, то унижава и поражда всички форми на дехуманизация, за да стигне до отчуждение и неизбежно самоунищожение. Насилието по форма на изразяване е най – примитивната агресия (Нешев, 1992, с.129).

Насилието е феномен, който не може да бъде ясно дефиниран и разграничен в науката и в ежеднезната употреба. Когато става дума за насилие (според Günther Gugel, 2003), в повечето случаи са засегнати следните аспекти:

- ✓ Криминалност (убийства и грабежи), която е типична предимно за големите градове и се упражнява в 90% от случаите от мъже;
- ✓ Вандализъм: умишленото разрушение;
- ✓ Насилствени безчинства при поп-концерти, футболни игри или други масови мероприятия;
- ✓ Враждебно насилие: целенасочени актове на насилие срещу определена част от населението;
- ✓ Насилие и насилствени сблъсъци между съперничаещи си младежки банди;
- ✓ Политически мотивирано насилие. (www.dadalos-iizdv.org/frieden_bg/index.htm)

Понятието насилие се разглежда от различите експерти по различен начин.

Безспорно става дума за насилие, когато то е проявено като директно психическо насилие, или, когато един човек убива друг, или го ранява. "В края на 60-те години **Johan Galtung** въведе в сферата на дискусиата разграничаването между персонално и структурно насилие и допълни това в началото на 90-те години с културното насилие. При персоналното насилие жертвите и причинителите еднозначно могат да бъдат идентифицирани и открити. Структурното насилие също произвежда жертви, но не хора, а специфични организационни или обществени структури, жизнените условия в случая са решаващи. С културното насилие се описват идеологии, убеждения, традиции, легитимни системи, с чиято помощ се обосновава, легитимира структурното насилие. Според Galtung насилие има тогава, когато влиянието върху хората води до това, действителното физическо и духовно развитие да е по-слабо от възможното" (Günther Gugel, 2003).

Според **Baldry и Farrington** „насилието се определя като поведение, замислено да причини наранявания, но то също така включва и заплахи" (Baldry&Farrington, 2006, с.107).

Световната здравна организация определя насилието като „Умишлено използване на физическа сила, възможна или реална, срещу даден индивид, група от хора или общности, която или завършва със смърт, или има голяма вероятност да завърши с наранявания, смърт или психологически травми, невъзможност за развитие или загуба”(WHO, 2002, с. 5).

Olweus отбелязва, че „ Насилието или насилническото поведение е агресивно поведение, при което насилникът използва своето собствено тяло или предмет (включително и оръжие), за да нанесе (относително сериозни) травми или чувство на дискомфорт върху друг индивид” (Olweus, 1999, с.12).

За друг експерт по насилието – **O'Moore** „Насилието е агресивно поведение, което може да се изразява във физическо, сексуално или емоционално малтретиране. Агресивното поведение се извършва от един или от група индивиди върху един или няколко индивида. При насилието, свързано с физическо малтретиране детето, подрастващия или групата директно или индиректно малтретира, наранява или убива друг или други. Агресивното поведение може да включва блъскане, бутане, разтърсване, ритане, ститкане, изгаряне или каквато и да е друга форма на физическо насилие над личността или хората, или върху собствеността. При насилието, свързано с психическо малтретиране, съществуват словесни атаки, заплахи, подигравки, подмятания, присмивания, викове, изолация и злонамерени слухове. При насилието, свързано със сексуално малтретиране, се наблюдава сексуално посегателство или изнасилване” (<http://www.comune.torino.it/novasres/newviolencedefinition.htm>)

Debarbieux ,Blaya и Vidal, работейки по проблемите на насилието между подрастващите, дават следната дефиниция: „Насилието е не само един безпрецедентен, брутален и непредвидим факт, произхождащ извън училището, но също така и резултат от често банално дразнене, малки прояви на агресии... Насилието ще бъде илюстрирано чрез три групи променливи: престъпление и провинения, микронасилие и чувство за несигурнос“ (Debarbieux, Blaya&Vidal, 2003, с. 18).

Според **Ortega** „Междупличностното насилие и малтретиране са незаконни начини да се конфронтират мотивите и нуждите на друг човек, група от хора или институции, които имат доминираща роля и принуждават другите да се подчиняват, бидейки физически, социално и морално увредени ” (Ortega, 2006, с. 31).

Изследвайки междупличностните взаимоотношения между учениците, **Huybregts, Vettenburg и D'Aes** достигат до извода, че „Антисоциалното поведение в училищата обхваща целия спектър на вербално и невербално взаимодействие между тези хора, които са активни в или извън училище и включва злонамерени или уж злонамерени намерения, причиняващи умствени, физически или материални увреждания или наранявания на лица във или извън училище, като се нарушават неформалните правила на поведение” (Huybregts, Vettenburg & D'Aes, 2003, с. 35).

Христо Попов дефинира насилието и агресията като два термина, които са сходни по своя характер, но, притежаващи и някои различия. Той дава следното терминологично определение за насилието - „употреба или заплахата за употреба на сила, водеща до физическа вреда или разрушаване на собственост”. Агресията, според Попов (Попов, 1999, с. 30), е „наложено със сила себеутвърждаване в дадена ситуация, което не винаги е свързано с нанасяне на физическа увреда”.

Дефиницията на насилие е дадена в § 1, т. 1 на допълнителната разпоредба на Правилника за прилагане на закона за закрила на детето (ППЗЗД), както и определенията на различните видове насилие – физическо, психическо, сексуално насилие и пренебрегване (§ 1, т. 2, 3, 4 и 5).

Насилие над дете е всеки акт на физическо, психическо или сексуално насилие, пренебрегване, търговска или друга експлоатация, водеща до

действителна или вероятна вреда върху здравето, живота, развитието или достойнството на детето, което може да се осъществява в семейна, училищна и социална среда.

Определението на **Garbino, Gutman, Seeley** (1986) за психическото насилие: „Емоционалното малтретиране предполага обмислени, съзнателни и насочени атаки към развитието на детето, неговата личност и собствен образ, неговите социални компетентности, което включва модел на емоционално и физически деструктивно поведение към детето, проявяващо се в 5 форми: отхвърляне (възрастният отказва да опознае света на детето и да “узакони” нуждите на детето); изолиране (отстраняването на детето от естествени и подходящи за възрастта нормални социални изживявания и опит, което води до втъпяване и принуждаване на детето да вярва, че то е само на света); тормозене на детето (вербални нападки, създаващи климат на страх, принуждаване и сплашване на детето, което води до принуждаването на детето да вярва, че светът е капризен и враждебен спрямо него); игнориране (лишаването на детето от базисно стимулиране и съчувствие, условия на задушаващо/ограничаващо емоционално и интелектуално развитие); развращаване (стимулиране на детето да се занимава с антисоциални прояви, подкрепяне на правонарушително поведение, което води до състояние на неадекватност на детето към нормалното социално поведение и живот)”.

Насилието в училище според **Olweus, Smith, Catalano** и др. може да се раздели на следните категории: вербално, физическо, сексуално и психологическо; насилие, свързано с кражба; заплахи; обиди; разпространение на клевети. Към дефинициите, които излизат извън рамките на физическата травма, спада и дадената от Световната здравна организация (WHO, 2002), която включва заплахите и реалното насилие. **Дебарбийо** дава следната дефиниция: „Това, което ние наричаме насилие, е идеологически и исторически предопределено. Нашата настояща загриженост по отношение на насилието в образователната система също така отразява нашето променящо се отношение към насилието. От приемано, ако не и всъщност поощрявано, то за нас в Европа насилието стана недопустимо. Това не е универсален феномен, а индикация за едно новосподелено разбиране относно най-ранния период от развитието на детето. Това становище се колебае между продължаващата представа за напълно нецивилизовани деца, които имат нужда от някаква форма на ортопедична корекция и последиците от това, което през 1900 г. шведският педагог Елн Ки нарече век на детето, в който се предпочита обичта пред забраната и превенцията пред наказанието”. Освен това, Дебарбийо посочва, че има множество дефиниции за насилието в училище, отчитайки гледните точки на децата и младите хора.

В основата на отклоняващото се поведение на подрастващите лежат биопсихологическите им характеристики; процеса и резултатите от социалното им възпитание; усвояването на негативен социален опит и поведение; отрицателно изразена насоченост на личността (интереси, потребности, мотиви, цели, идеали); негативни навици и съответстващите им положителни чувства (вътрешно удовлетворение от тяхната проява), които са регулатор на аморалното поведение, на действията и постъпките на учениците.

Основните *етапи* при овладяването на агресивно и насилствено поведение от учениците са :

- ✓ Възникване на социално противоречие между социалните норми и личността;
- ✓ Проява на несъгласие , отричане на социалните нужди на детето;
- ✓ Извършване на противозаконни действия (дребно хулиганство, лъжа, кражби и др.);

- ✓ Натрупване на опит от антисоциално поведение (насилие, хулиганство, проституция и др.);
- ✓ Рецидиви на противозаконни действия;
- ✓ Включване в група с антисоциално поведение;
- ✓ Нарушаване на законите;
- ✓ Извършване на престъпления.

Основните *фактори*, обуславящи агресивно и насилствено поведение сред учениците са:

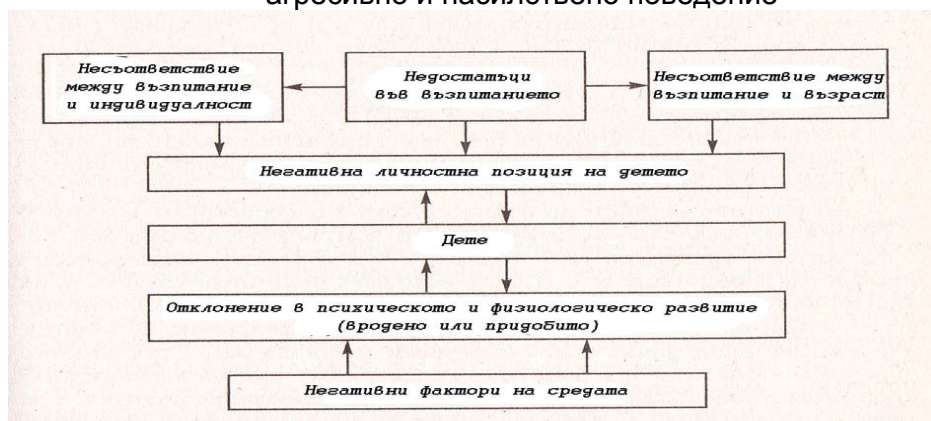
- ✓ Наличие на отклонение в психическото и физиологическо развитие, което може да се изразява в ниско ниво на интелектуално развитие по рождение или в резултат на черепно – мозъчна травма; емоционално обусловени отклонения и/или отклонения в активно – волевата сфера, способстващи формирането на повишена възбудимост; афективно поведение, импулсивност в действията и постъпките, жажда за злорадство и издевателства над околните, деспотизъм и др.; отклонения в процеса на формиране на личността, водещи към проблеми във взаимоотношенията с връстниците.
- ✓ Несъответствие между възпитание и индивидуалност на детето. Особеностите на личността на подрастващия диктуват какво да бъде възпитанието му. То трябва да бъде ориентирано към съдържаност или да получи стимул в познавателната, чувствена или волева сфера, към развитие на компенсаторните възможности, позволяващи преодоляването на различни недостатъци.
- ✓ Несъответствие между възраст и възпитателно въздействие. Най- сложна във възпитателен аспект е възрастта на подрастващите (11-13 г., 14-16 г.). Това е преходен период от детство към юношество, а в социален план – продължение на първичната социализация. (Мардахаев, 2005, с. 121-123)

Юношеската възраст представлява биологически период на завършване на физическото съзряване. Голяма част от момчетата и значителна част от момчетата встъпват в юношеството достигнали пълна полова зрялост.

Към проблемите на юношеската възраст спадат:

- ✓ Кризисните явления, характеризиращи психофизиологическото развитие: ускореното и неравномерно развитие на организма в периода на полово съзряване, „хормоналната буря“, повишена възбудимост, емоционална неустойчивост;
- ✓ Обострени взаимоотношения с възрастните (родители, учители), отричане на авторитети, неприемане на препоръки и изисквания;
- ✓ Промяна в характера на взаимоотношенията с връстниците, повишена потребност от общуване, стремеж към самоутвърждаване, които от своя страна води до негативни форми на поведение.
- ✓ Негативни фактори на средата, в която се формира личността.

Фактори, оказващи съществено влияние за формиране на агресивно и насилствено поведение



За да се изясни явлението „насилие в училище” трябва да се направи анализ на икономическия, културния, училищния и индивидуален контекст на средата, в която то възниква.

Към негативните фактори на средата могат да бъдат причислени:

- Семейството като фактор за негативно формиране на личността.
- ✓ Наличие на безнравствена обстановка в семейството (кавги, дразги, грубост във взаимоотношенията и др.) създава негативен пример за подражание и формира съответния мироглед у подрастващия;
- ✓ Състояние на семейството: непълно семейство (само с един родител); многодетно семейство; семейство, чийто член има девиантно поведение – всичко това води до недостатъчно педагогическо въздействие на детето, формиране на личността му от страна само на единия родител чрез прекомерно внимание и пропуски във възпитателния процес;

Такъв вид негативни въздействия способстват за създаване у подрастващия на отрицателно отношение към дома, семейството като цяло и родителите в частност и го подтиква да прекарва значителна част от времето си извън дома. Грубостта към детето, липсата на интерес към неговите интереси и проблеми, пропуски във възпитанието, поверяване на възпитанието му на възрастни хора (баби и дядовци) за дълъг период от време, създават така наречените „деца на улицата”, които се включват в различни групи с насилствено поведение.

Olweus (1983) отделя внимание на вътресемейните фактори, провокиращи формиране у детето на насилствени черти на личността. По негово мнение голям риск да проявят насилие съществува при деца, които произхождат от :

- Непълни семейства. Дете, възпитавано от самотен родител, е по-склонно към прилагане на емоционално насилие по отношение на други деца.
- Семейства, в които у майката се забелязва негативно отношение към живота. Майки, които не се доверяват или имат негативно отношение към света и училището на детето, обикновено не желаят да сътрудничат на педагозите. В тази връзка майката не осъжда и не коригира поведението на детето си. В конфликтни ситуации тя е склонна да оправдае насилието като естествена реакция на общуването с „врага”.
- Властни и авторитарни семейства. Възпитание в условията на доминираща хиперпротекция се характеризира с безпрекословно подчинение на волята на родителите, поради което за деца от такива семейства училището е среда, където могат да отхвърлят вътрешните прояви на страх и гняв.

- Семейства, за които са характерни конфликтни семейни взаимоотношения. В такива семейства, където възрастните често се карат и ругаят, агресивно самоутвърждавайки се в присъствието на детето, работи така наречения „модел за обучение“. Децата усвояват и в по-късен етап го прилагат в ежедневието си като начин за справяне със ситуации. Един модел на поведение може да се предава от поколение на поколение като семейно проклятие. Фрустриращата и тревожна атмосфера в семейството принуждава детето да се защитава като се държи агресивно. В такива семейства на практика отсъства взаимна подкрепа и близки взаимоотношения. Деца, в чиито семейства се практикува насилие, го оценяват различно от другите деца. Когато подрастващият е свидетел на насилствена комуникация, за него повишения и рязък тон са нормални. Тогава физическото и вербално насилие между връстници за него са напълно приемливи.
 - Семейства с генетична предразположеност към насилие. Децата притежават различна генетична предразположеност към толерантност. При тези с ниско ниво на толерантност се наблюдава висока степен на насилствени прояви.
- Влияние на средата върху човека в процеса на неговото развитие;
 - Негативни занимания в домашна среда, непедагогическо използване на игрите в развитието на детето;
 - Отрицателно влияние от страна на обкръжението- антипедагогическо поведение от родителите, от връстници и др.
 - Отрицателно влияние на средствата за масова комуникация.
- Недостатъци във възпитанието на подрастващия – получават се в резултат

на:

- ✓ Допуснати грешки от страна на родителите във възпитанието на детето;
- ✓ Предпазване на детето от различни жизнени проблеми; от активна дейност, която би довела до формиране на агресивност, неспособност за съпреживяване на човешките трудности и трагедии; неспособност да се преодоляват критични ситуации;
- ✓ Грешки и пропуски в процесите на обучение и възпитанието на подрастващия;
- ✓ Негативни нравствени ориентири във възпитанието;
- ✓ „Заучено поведение“- научаване на негативни модели на поведение. По този начин подрастващия се идентифицира с герои от филми или игри, от които научава различни форми за престъпна дейност.

Принадлежността към групата сблъсква подрастващия не само с определени очаквания и социална ориентация към груповия идеал, но изисква от него доказателства за самоконтрол. Особено значимо в това отношение е гледането на филми със сцени на насилие за подрастващите, които се чувстват непълноценни по отношение на връстниците си във физически, социален или учебен план. **Feshbach и Singer** (1971) опитно са установили, че демонстрирането на насилие от медиите провокира проявата на агресивност. Показването в средствата за масова информация насилие може да доведе до поява на мисли и идеи, които на по-късен етап „да актуализират конкретни емоции и специфични тенденции в поведението“.

По проблема за кратковременното въздействие на сцени с насилие **Berkowitz** (1974) посочва следните *фактори*, влияещи на вероятността насилието, показано в медиите да се превърне в стимул за агресивност.

- ✓ Наблюдаваната сцена може да се асоциира с агресивност от зрителя – „Агресията присъства в мислите на зрителя, и филмът не я предизвиква, ако зрителят не счита за агресия това, което наблюдава“;

- ✓ Зрителят се отъждествява с насилника – „у зрителят, отъждествяващ се с агресора от филма, могат да възникнат милени образи, самите те подтикващи го към агресия“;
 - ✓ Потенциалният обект на агресия се асоциира с жертвата на насилие във филма;
 - ✓ Наблюдаваните събития трябва да изглеждат реални и по този начин да задържат зрителския интерес – зрителят „е особено склонен да се поддава на влиянието и си представя, че постъпва по аналогичен начин“.
 - ✓ Липса на единство и съгласуваност във възпитателното въздействие между родителите в семейството; между родители и училище.
 - Негативна личностна позиция на подрастващия. Тя се изразява в следното:
 - ✓ Наличие на отклонения в самооценката на подрастващия. Тя може да е завишена – това от своя страна води до поява на прекомерна амбиция и самомобилизация, която в съчетание с негативно самоизразяване води до агресия и насилие; занижена – създава предпоставки за неувереност в собствените способности, а следователно и до проблеми във взаимоотношенията с връстниците.
 - ✓ Безразличие към моралните ценности. Това е в резултат от липсата на морален пример за подражание .
 - ✓ Потребност за самоутвърждаване и съперничество между подрастващите, която се реализира по пътя на насилието.
 - ✓ Сложност на формирането у подрастващия и юношата на потребност и желание за корекция на поведението;
 - ✓ Стремение на подрастващия към общуване, реализиран чрез участие в неформални младежки групи, в това число и участие в групи с асоциална насоченост.
- Много изследователи в областта на училищното насилие анализират проблема като вземат под внимание социално – културните фактори пол, раса, социален статус.
- Използвайки модела на биоекологичната перспектива на **Bronfenbrenner** и **Morris** за насилието в училищата (www.vista-europe.org/), е видно, че насилието и агресията сред подрастващите са следствие на различни фактори. На всяко едно ниво от модела са открити рискови и защитни фактори.

Фигура 2

Биоекологичен модел на насилието в училище
(адаптиран от Световната здравна организация, 2002)



Рискови са тези фактори, при които една неблагоприятна ситуация въздейства върху индивида и способства за появата на проблеми. Количеството на рисковите фактори е от съществено значение за развитието на агресивно поведение. Според **Rutter**, обединяването на повече фактори значително засилва риска от насилствено поведение. **Р. Стаматов** (2008, с.80) обособява две групи фактори, влияещи върху агресията:

1. Индивидуални – тези фактори са свързани с емоциите, темперамента, когнициите, регулация на поведението, Аз- концепцията;
2. Социално/контекстуални – те отразяват социалните взаимоотношения в семейството, в училището; взаимоотношения със социалната среда.

Наличието на рискови фактори не означава непременно проява на насилствено поведение, а че вероятността за такъв тип поведение е голяма.

Защитни са факторите, които предпазват индивида от проблеми, дори при неблагоприятно развитие на ситуацията. Тези фактори осигуряват :

- Благоприятен изход за детето, независимо от засиления риск на ситуацията, в която е попаднало;
- Съхраняване на устойчивостта и компетентността в условия на стрес;
- Възстановяване след нанесени травми.

Към защитните фактори спадат: подкрепяща семейна среда с добри взаимоотношения, добри приятелски връзки, висока самооценка, самоконтрол, учебна и социална компетентност.

При оценяване на насилието трябва да се имат предвид следните обстоятелства:

- Не съществува определен тип насилник, упражняващ единствено целенасочено насилие;
- Съществува връзка между ситуации с проява на насилие, участниците в тези ситуации и целите, които са си поставили;
- Насилието във всяка ситуация е насочено към постигане на определени цели (Стаматов, 2008, с. 318).

Според модела на Uri Bronfenberger (Farrington, 1998) насилието може да се изучава от позицията на три контекста:

- Индивидуален контекст При него изследователите са проучили основно индивидуалните характеристики на подрастващите момичета и момчета, които се превръщат както в агресори, така и в жертви. Проучванията показват, че при агресивните ученици се наблюдава ниска степен на самоконтрол, те са импулсивни, приемат непознати социални ситуации като враждебни.
- Междоличностен контекст

Когато насилието се разглежда в междоличностен контекст трябва да се има предвид, че приятелите могат да бъдат рисков или защитен фактор по отношение превръщането на подрастващия в жертва. Взаимоотношенията притежават собствени правила и норми и ценности. Подрастващите създават собствена култура и среда. В средата на връстниците те експериментират, играейки различни социални роли и ситуации, като последствие оценяват ефективността им за постигане на конкретна цел.

В училищна среда влиянието на групата на връстниците се засилва. В тази група подрастващия се опитва да намери своето място, да се самоутвърди. Освен това се опитва да осъществи контрол над връстниците си посредством влияние върху мнението и поведението им. Използвайки сблъсъци и конфликти с другите ученици, децата се подготвят за функциите си в обществото.

Неймарк (по 1, с. 34) казва следното: “Потребността от общуване с връстниците, потребността да си приет, уважаван, ценен от другите, е много силна у

човек”, като това явление реално се изразява в участие, включване в различни социални групи.

Възрастта 11-14 години е изключително напрегнат момент в развитието на индивида. В този период, под влияние на благоприятни фактори като спорт, приятелство и др. юношата гради основите на личността си.

Според И. С. Кон на тази възраст половото развитие е гръбнакът, около който се структурира самосъзнанието на юношата. Потребността му да се убеждава в нормалността на своето развитие се диктува най-вече от същата тази тревожност, и добива сила на доминираща. Физическата и половата зрелост изпреварват социалната, което води до конфликтното протичане на въпросния период.

Недостигащият жизнен опит и липсата на морални устои ускоряват процесите на търсене на авторитети, които заместват родителския. Така се създават юношеските групи, в зависимост от приликите между подрастващите – полова принадлежност, поведение, нагласи, се формират групи. В тези групи борбата за влияние и надмощие е с всички средства – физика, облекло, пари, подражаване в речта и поведението.

В групите съществува йерархия – има лидер, членове и желаещи да се приобщат към групата. Лидерската позиция дава възможност за сила и контрол над останалите членове, намиращи се на по-ниска позиция. Лидерите решават кой да принадлежи към групата, определят правилата кой да бъде приобщен или изключен. Лидерите използват принудителни стратегии (физическо и вербално насилие), когато е необходимо да постигнат своите цели. По този начин постигат доминиране и поддържане на социалната си позиция (Стаматов, 2008, с. 249). Колкото по-потиснат е юношата като индивид, колкото по-тежко изживява промените в себе си, толкова по-важна му е оценката на групата, на нейните лидери. Юношата подражава на лидера, стреми се да му хареса и съответно се състезава с него по арогантност и агресивност. Нерядко става и жертва – поради отказ да участва в някоя проява или просто така, за сплашване и държане на останалите в подчинено положение.

Насилието се открива на всички равнища от социалните взаимоотношения в групата. Тези, които заемат лидерска позиция, притежават в достатъчна степен интелигентност и способност да прилагат насилствени или ненасилствени стратегии за задържане на позицията си. Подрастващи, които са на най-ниските нива на йерархията в групата на връстниците, изпитват трудности при разбиране на социалните правила и се опитват да се възпротивят. Това съответно ги превръща в обект на агресия.

Критична роля по отношение на взаимодействието между връстниците в училище и риска от въвличане на учениците в инциденти на насилие има естеството на семейните взаимоотношения, т.е :

- Отсъствие на привързаност и емоционална топлина между членовете на семейството;
- Наличие на физическо и психическо насилие в дома;
- Липса на контрол и корекция от страна на възрастните по отношение поведението, отношението и дейността на децата в семейството.

Stroufl и Fluson (www.vosp.ru), в резултат на проведени изследвания потвърждават, че децата често стават насилници следствие на възпитание в условията на майчина депривация (от най-ранна възраст не са получавали достатъчно любов и грижи). Това са деца с неформирана привързаност към родителите.

Baldry и Farrington откриват, че момчета, които имат родители с авторитарен стил на възпитание и системно налагат наказания на децата си, упражняват по-често тормоз върху свои съученици (Baldry&Farrington, 1998). Момчета, прекалено покровителствани от майките си, са потенциални жертви, тъй като този вид

взаимоотношения обуславят психологическата безпомощност на жертвата. Деца, в чиито семейства насилието и тормоза са ежедневие (между родители и деца, между двамата родители), вероятността да повторят това поведение със свои връстници е много голяма.

➤ Училищен контекст

Междучелностните отношения, усвоени в семейна среда, на по-късен етап се пренасят в училище. Насилието процъфтява в институционалните среди, каквито са училищата, където честите контакти сред участниците могат да запазят стереотипните роли на надмощие и подчинение (Ortega, 1994). Конфликтите са неизбежни в социалния живот, като училищата не правят изключение. Най-често срещаните конфликти са породени от взаимоотношенията между връстниците, между учители и ученици и др.

Чрез понятието „конвивенция“ е възможно да се обясни проблема насилие в училище. Конвивенцията (*convivencia*) е създаване на условия за позитивни връзки между учениците (или между учители и ученици), за живот сред другите с „...чувство на солидарност, братство, подкрепа, хармония, желание за взаимно разбиране и разбирателство и разрешаването на конфликти чрез диалог или други мирни средства“ (Ortega, del Rey, & Mora-Merchán, 2004, с. 169). Нерешените конфликти и некоририраното просоциално поведение биха довели до нарушаване на конвивенцията.

Според социолози и криминолози причините, водещи до насилие в училище, трябва да се търсят в културата, политиката и обществото на държавата. В обществото винаги има индивиди, които са изложени на риск да бъдат въввлечени в инциденти с насилие.

Насилието в училище се разпростират от инциденти, свързани с тормоз (Ertesvåg & Vaaland, 2006; Roland, 1998) и заплахи (Flannery et al., 2004) до такива, където се употребява оръжие, стреля се напосоки и се стига до човешки жертви (Barta, 2000). Въпреки, че извършителите и жертвите на насилие са много повече извън училищата, то последните не са застраховани срещу най-тежките форми на насилие.

Групата на връстниците

Американецът **Стенли Хол** е един от първите, който предлага задълбочено изучаване на юношите през 1904 г. в книгата си „Психология на юношеството“.

Ланкастър в свое съчинение, публикувано през 1989 г., разглежда двеста биографии на известни личности, от които извлича някои основни тенденции, които се проявяват през периода на юношеството, като сини импулси; бурни, но краткотрайни емоции; фантазии за успех; желание за преустройство на обществото и др. сред юношите, превърнали се по-късно в знаменитости са Джеферсън, Шели, Толстой, Русо, Вагнер и др. (Долто, 1994, с. 54).

Юношеството се характеризира със стремеж към това „да не бъдеш такъв, каквито са всички“. Стремежът на юношата да се изяви често води до нарушаване на общоприетите норми.

През първия период на юношеската възраст (периода на половото съзряване) юношата възпроизвежда реалното съществуващо поведение на възрастните в отношенията си с връстниците. С началото на половото съзряване в децата се появява силен стремеж към изграждане на големи групи с други деца (до 15-20 деца). Групите имат свой лидер и социална структура с няколко равнища. Авторитетът на лидера за децата от групата става по-голям от авторитета на учителя. Децата престават да съобщават на учителя забелязани нарушения на правилата в класа, установени от него.

През втория период на юношеската възраст (ранната младежка възраст) по-силният стремеж е към заемане на място в социалната структура на възрастните (групата от връстниците остава на втори план). Като отговор на действията на обществото да противодейства на този стремеж, младежите създават социална структура от младежки групи, в която възпроизвеждат реалната социална структура на своето общество.

Броят на членовете на младежките групи след края на половото съзряване (14-15-годишна възраст) силно намалява, като се увеличава груповата вътрешносоциална организираност. На този етап има ясно изградена структура от отношения между отделните участници.

През първата половина от юношеската възраст зависимостта на юношата от връстниците е по-силна, а през втората половина от юношеската възраст се изграждат механизми за противодействие на натиска на групата.

С началото на юношеската възраст емоционалният контакт между детето и родителите силно намалява, в същото време силно се увеличава емоционалният контакт между връстниците. Тийнейджърът не може окончателно да преустанови връзката с моделите на семейната среда, преди да намери кой да ги замести. Рязкото прекъсване на емоционалния контакт с родителите е свързан с прекомерно влияние на връстниците върху юношата, с начало на асоциално поведение, с ранно начало на сексуални контакти (Маджаров, 2001, с. 14).

Неумението за включване в група от връстници и оставането извън групата се преживява от юношите като чувство за самота. Това чувство е една от главните емоции, която насочва поведението в юношеска възраст към включване в група. Чувството за самота в юношеска възраст се преживява много по-силно и болезнено, отколкото в по-късните възрасти.

В групата от връстници приемат нов член, ако той е съгласен с правилата и съществуващата структура на групата. Новият младеж в групата винаги започва включването си в нейната структура от най-ниския статус.

Групата оценява юношата по такива качества на поведението и личността: начин на обличане и държане, умение за извършване на определено поведение, социалният статус на юношата в класа и в другите групи, в които участва, употребата на жаргон. Като най-важно умение за включване в някаква компания юношите смятат способността да се възпроизведе поведението и външния вид на другите членове на компанията.

Юношата се стреми да получи висок статус в групата от връстници като изгражда в себе си такива качества и поведение, които гарантират одобрението на другите членове.

Юношите се обединяват в групи, тъй като изпитват потребност от съвместно (групово) поведение с други хора, от самоутвърждаване сред другите хора, т.е. от признание на околните (т.е. заемане на някакво място във взаимоотношенията с другите), потребност от реализация на своите способности (Маджаров, 2001, с. 30). Когато младежите не са удовлетворили тази своя потребност, те се включват в групи с асоциално поведение.

Според **Coie и Dodge** (1998) средната училищна възраст е период, през който връзките с връстници, имащи деликвентно поведение, е показател за запазване на агресивно поведение (Стаматов, 2008, с. 280).

За този период е характерно:

- Засилване на раздразнителността и неадекватни реакции (особено при момчетата);
- Прояви на гняв и избухливост;
- Наличие на тревожност;
- Наличие на депресивни състояния (най-вече при момичетата).

Олуеус открива, че при деца, които са достигнали полова зрялост по-рано и физически са по-силни, вероятността да попаднат в групата на агресивните е по-голяма.

При подрастващи в средна училищна възраст се откриват антисоциални наклонности, които се определят като свойства на Аз-а. Към тези наклонности спадат импулсивност, липса на страх, физическа сила, висока двигателна активност, ниски прагове на потискане на поведението и висока степен на безсъръдечност.

В горна училищна възраст настъпват драстични промени в мислите, чувствата и отношението на юношите към собствената си личност и към другите. Емоциите са по-разнообразни, по-крайни и по-непредвидими. През този период нараства автономността при вземане на решения. За юношеската възраст са характерни проявите на импулсивност и търсене на рискове.

В този възрастов период причините за агресивни актове са следните:

- Промени в социалното обкръжение (включват ново училище, нови съученици);
- Повишаване социалната значивост на взаимоотношенията с връстниците;
- Засилване на стремежа за отстояване на личностната позиция и приемането на насилието като средство за постигане на тази цел;

Инцидентите на насилие в училище са винаги планирани, което означава, че има идея, разработена е стратегия (време, място и начин) на насилствения акт.

Насилието в училище се подразделя на физическо и емоционално.

Леме Халдре (www.vosp.ru) определя емоционалното насилие като действие спрямо ученика, което е насочено към нарушаване на психологическото благополучие на жертвата. Емоционалното насилие предизвиква у жертвата емоционално напрежение, като го унижава и снижава самооценката □.

Видовете емоционално насилие, които се срещат между връстници са:

- Насмешка, даване на прякори, безкрайни забележки и необективни оценки, присмех, унижения в присъствието на други деца и др.;
- Отхвърляне, социална изолация, отказ от общуване с жертвата;

Под физическо насилие се разбира прилагането на физическа сила спрямо съученици, в резултат на което е възможно нанасянето на физическа травма. Към физическото насилие се отнасят побой, ритане, скубане, отнемане на вещи и др.

Обикновено физическото и емоционалното насилие са съпътстващи явления.

В актовете на насилие между връстници могат да се открият участници, изпълняващи различни *роли*:

- Насилници - това са ученици, които са инициатори и извършители на тормоз над други ученици;
- Помощници на насилника – това са подрастващи, които помагат на насилника или са преки участници в тормоза;
- Ученици, подкрепящи насилника – характерно за тях е, че те осмиват жертвата по време на тормоза; окуражават насилника; приканват и други да наблюдават насилствения акт;
- Жертви – те са обект на насилствените актове;
- Защитници на жертвата – усилията им са насочени за прекратяване на тормоза, като се обръщат за помощ към възрастни, към други деца; опитват се със собствени сили да решат проблема или насърчават жертвата да отстоява правата си;
- Свидетели – такива деца остават безучастни към насилствените актове, стоят настрана и се преструват, че не забелязват нищо (Стаматов, 2008, с.27).

Типичният насилник

Децата насилници притежават много по-позитивни нагласи към агресията. Характерно за тях е, че са склонни към доминиране (изпитват силна потребност да са лидери) и приемат доминирането за социална норма. Те са импулсивни, не изпитват страх от конфликти и директни сблъсъци. Притежават положителна нагласа към издевателствата и незачитане правата на по-беззащитните от тях. Емпатията при такива подрастващи е слабо развита, поради което те рушат човешката идентичност и доминират над жертвата. За тях насилието е начин за решаване на конфликти и за получаване на желани неща. Предразположени са да градят самоуважението си с помощта на агресията.

Насилниците доминират над жертвите си с физическо превъзходство, обичат да командват и да държат другите в подчинение. В случаи на насилствени актове са склонни да се самооневиняват. Предразположени са да генерират решения, които не отчитат перспективата на другия. Приемат агресивността за най-адекватен отговор на чуждата агресивност, без да търсят алтернативни решения на ситуацията (Olweus, 1997).

Според **Marcus** (Стаматов, 2008, с. 31) децата насилници се характеризират с по-слабо развити психо-социални функции в сравнение с техните връстници.

Salmivalli, Kaukiainen и Lagerspetz (1998) разграничават следните видове насилници:

- Насилници, които използват проактивна агресия;
- Насилници, които използват само реактивна агресия;
- Насилници, които използват реактивна и проактивна агресия.

Buss и Perry (1992) предлагат следната типология на децата насилници:

- ✓ Насилници, за които е характерно наличието на поведенчески (инструментален) показател – при тях най-често се среща физическо или психическо насилие;
- ✓ Насилници, при които силно изразен е афективния елемент – т.е. има наличие на гняв, които в определени ситуации достига до ярост; гневът предизвиква насилствени актове, но след отминаването му остават когнитивни реакции като злонамереност, подозрителност, враждебност.
- ✓ Насилници, за които е характерен когнитивния елемент – при тях основно се наблюдава враждебност под формата на озлобеност към околните, чувство на негативизъм и на преживяна несправедливост.

Berkowitz (2001) обособява две групи от деца с насилническо поведение:

- ✓ Емоционално реактивни агресивни – за тях е характерна лесната раздразнителност (при дразнене или заплахата), която може да премине в открити актове на насилие. Имат силно развита чувствителност към заплахата и обиди, поради което често реагират неадекватно на ситуацията.
- ✓ Инструментално-агресивни – това са инициаторите за насилие над връстниците. Те заплашват, обиждат, използват физическа сила. Нападенията над другите деца са преднамерени, с цел доминиране над тях. Този тип насилници са самоуверени и груби, преследват докрай целите си.

Според **Калчев** (2003) агресивните деца могат да се обособят в три групи:

- ✓ Инструментално-агресивни. За тях е характерно високо равнище на агресивните действия, които са насочени към постигане на конкретни цели (придобиване на пари, вещи);
- ✓ Гневно-агресивни – при тях агресивните действия са ръководени от гняв, злонамерени са; извършват се хладнокръвно. Причините за такъв

вид поведение е преживяна несправедливост, унижение от страна на родители или връстници.

- ✓ Враждебно-агресивни – насилствените актове при този тип подрастващи са инициирани от желанието да се причини болка

Стаматов (2008) разглежда поведението и на още един тип насилници – такива, които притежават антисоциална идентичност. За такива деца е характерно преднамерено предизвикване на конфликти с цел демонстриране на сила. Ако насилственият акт завърши с успех, то действията им стават още по-груби и безразсъдни. Склонни са към лъжа и манипулиране на другите. Не признават вината си освен в случай, когато агресивните актове са разкрити. При тях липсва емпатия, като акцентът пада върху собственото Аз.

Характерни особености за горна училищна възраст са проявите на грубост, конфликтност, сприхавост, произтичаща от необходимостта на юношите да извоюват своята автономност, да изградят “Аз”-образа си, да се предпазят в уязвимостта и несигурността си.

Типичната жертва

Жертва може да стане всяко дете, но обикновено избират това, което е по-слабо физически и се отличава по външен вид от останалите. Най-често жертви на училищно насилие стават подрастващи, които имат:

- ✓ Физически недостатъци – носят очила, имат дефект в говора или нарушение в движението, т.е. това са деца неспособни да дадат решителен отпор на насилника и да се защитят;
- ✓ Особенности в поведението – в мишена за насмешки и агресия се превръщат свитите и срамежливи деца (интроверти и флегматици). Към този тип спадат и хиперактивните деца, които прекалено дълбоко навлизат в личното пространство на връстниците си (включват се в чужди разговори, налагат мнението си) и по този начин предизвикват „ответен удар”. Такива деца могат да приемат ролята както на насилници, така и на жертви, а понякога и на двете едновременно.
- ✓ Особенности във външността – това, което отличава детето по външен вид от общата маса може да стане обект на присмех: рижа коса, лунички, стърчащи уши, криви крака, прекалена пълнота или слабост и др.
- ✓ Недобри социални навици – поради недостатъчен опит в общуването и себеизразяването и липса на психологическа защита срещу тормоз, много деца стават обект на вербално и физическо насилие. Такъв тип жертви се примиряват с неизбежността на положението си, достигайки дотам да оневиняват насилниците си.
- ✓ Страх от училище. Най-често се наблюдава при подрастващи със социално негативни очаквания по отношение на училището. В някои от случаите този страх се индуцира от родителите, които са имали проблеми в училищна възраст. Ученикът, проявяващ страх и несигурност в училище, лесно става жертва на насилие от страна на връстниците си.
- ✓ Отсъствие на опит за колективен живот. Подрастващи, които в ранна възраст не са посещавали детски заведения, могат да нямат изградени навици за общуване с връстници.
- ✓ Болестни състояния – съществуват множество болести, симптомите на които могат да станат причина за присмех и издевателства от страна на връстниците (например тикове, нарушения в речта, дислексия и др.).

- ✓ Нисък интелект и трудности в обучението. Недостатъчните способности детерминират с по-трудното обучение на детето. Ниските академични постижения формират ниска самооценка (Dodge, Asher, 1986). По този начин подрастващият с ниско интелектуално ниво и обучителни трудности може да бъде жертва на училищно насилие или да влезе в ролята на насилник (www.vosp.ru).

Според **Rigby** (2008) децата жертви могат да бъдат пасивни и покорни, но от друга страна агресивни. И за двата типа е характерно, че са с нисък статус сред връстниците си, което води до неприемане и отхвърляне от общата група. Децата жертви могат да реагират реактивно (при атака от страна на насилниците не използват сила за защита) или проактивно (склонни са към агресия не само срещу нападателя, но и към останалите деца).

В училище, ставайки жертва на агресия, децата усвояват подобен тип поведение. В резултат на експеримент, проведен от **Patterson, Littman и Bricker** през 1967г. е установено, че ученици станали жертва на насилие от страна на връстници в началото на учебната година, в края на същата година често самите те стават агресори. Но не всички жертви на агресия усвояват подобни уроци. Тези, които често са подложени на нападения от връстници, но успяват да се защитят, използвайки подобни насилствени актове, са най-склонни към агресия. Изводите са, че жертвите на насилие копират агресивното поведение, от което самите те са пострадали.

Dodge прави предположение, че агресивните деца са по-склонни да приписват враждебни намерения на своите връстници, в резултат на което се стига до негативни събития.

От проведен експеримент **Perry и Kusel** установяват, че жертвите на насилие могат да бъдат разделени в две категории: силно агресивни (следствие на упражненото върху тях насилие) и жертви с ниска степен на агресивност (деца, които проявяват тревожност и неувереност, следствие на което не могат да се защитят, когато ги нападат (Бэрон, Ричардсон, с.108).

Съществува и трети тип ученици – такива, които избират ролята на жертва, за да си осигурят одобрението, симпатиите и приемането от страна на връстниците.

Дете, което е станало жертва на насилие, притежава слаба социална чувствителност и не може да взаимодейства пълноценно с връстниците си. То интерпретира по собствен начин техните намерения и им приписва враждебност, която в действителност не съществува.

Насилието поражда насилие — не само в буквалния смисъл, когато жертвата се старае да отвърне на удара с удар, но и в неизмеримо по-сложния и коварен смисъл, когато нападателят се старае да оправдае насилието си, като преувеличава злото у врага си и така увеличава вероятността да го нападне отново (и отново, и отново...) (Бэрнс, 1986).

Свидетели и помощници на насилието

Страничните наблюдатели също са потенциални жертви, но само ако насилникът си мисли, че ще избегне наказанието.

Staub (<http://www.people.umass.edu/estaub/>) определя свидетелите като пасивни (наблюдават насилието над други хора и не предприемат нищо) и активни (те предприемат определени действия, за да ограничат насилието).

Помощниците на насилника могат да изпълняват следните *функции*:

- Активно да участват в ситуации на тормоз (например да държи жертвата, докато мъчителят я бие);
- Да подкрепя насилника вербално (окуражава го с думи);

- Пасивно подкрепя мъчителя (не участва пряко в насилието, но може да пази и да сигнализира, ако идва възрастен).

Помощниците и свидетелите в повечето случаи не реагират на насилствени актове от страх самите те да не бъдат наранени или да не станат следващата жертва. Особено в поведението им е, че изпитват гняв и безпомощност, но не знаят какви действия да предприемат.

Последствията за юношата от това да е свидетел или помощник на насилника е, че изпитва неяснота по отношение на собственото си място в отношенията си с другите. От друга страна свикват с тормоза между връстниците и го приемат за естествен и нормален вид отношения. С времето приемат, че такова поведение е уместно и те не притежават силата и желанието да променят положението.

С цел превенция на агресивните и насилствени прояви сред подрастващите, основните задачи са свързани с усвояване от децата на нормативни знания за агресията, насилието и последствията от тях и усвояване на междуличностни умения.

Училището може да повлияе върху развитието на средата, при формиране на междуличностните отношения с връстници и съученици, с учители, на възприемането на детската агресия като асоциална и недопустима.

Основна задача на ранното юношество е развитието на стабилна партньорска група. Дали тази партньорската група е просоциална или антисоциална в ориентацията си значително влияе върху вероятността за агресивно и насилствено поведение. В средна училищна възраст е от съществено значение формирането и утвърждаването на идентичността.

Превенцията може да помогне за намаляване на насилието като цяло чрез насърчаване на социалната компетентност и предоставяне на надежда за придобиване от децата на компетенции в други области на развитието. Подобренията в семейното функциониране и родителско поведение са свързани с трайно и положително въздействие върху поведението на детето. Превенцията на насилието в училище може да включва първична профилактика при децата, особено когато интервенцията цели няколко ключови етапа на развитие. Училищно-базираните програми за предотвратяване на насилието не са достатъчни, за да се промени хода на събитията. От съществено значение са промените в училищните политики и начина, по който училищата се справят с насилствени инциденти сред подрастващите.

Литература/Reference

1. Десев, Л., Ст. Жекова, Д. Йорданов, Г. Пиръв, и др. Педагогическа психология, С., 1977.
2. Калчев, П. Тормоз и виктимизация от връстниците. С., Парадигма, 2003.
3. Маджаров, Е. Психологическо портретиране на правонарушителите. С., 2001.
4. Маджаров, Г. Развитие на психиката в детско-юношеска възраст. С., 2002.
5. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. М., Гардарики, 2005.
6. Нешев, К. Лекции по етика за психолози, педагози, журналисти. С., УИ „Св. Кл. Охридски“, 1992.
7. Попов, Хр. Човешката агресия. С. Колор студио, 1999.
8. Стаматов, Р. Детската агресия. С., 2008.
9. Baldry, A. C. & Farrington D. P. Violence is defined as behavior intended to cause injury, but it also includes threats. 2006.
10. Olweus, D. Billing at school. 2004.
11. <http://www.who.int/violence> injury prevention/violence/world report
12. www.dadalos-iizdv.org/frieden_bg/index.htm
13. www.vosp.ru

Възпиране на детската агресивност чрез умения на емоционалната интелигентност

Доц. д-р Йорданка Факирска
РУ „Ангел Кънчев“, България
E-mail: d.fakirska@mail.bg; www.dete-bg.com

Discourage child aggression by skills of emotional intelligence

Assoc. Prof. Dr. Yordanka Fakirska
Rousse University "A. Kanchev "
d.fakirska@mail.bg; dete-bg.com

Abstract: According to most authors who have studied aggression, it is defined as inflicting physical or psychic trauma to another person deliberately. The factors influencing aggression lay in the specifics of the family, examples of violence shown by television and seen in life, emotional stress and frustration (disappointment, derangement, nervous breakdown). These factors do not affect every person. Obviously, there are more reasons for aggression. Most probably such are certain psychological features of the individual. Aggression arisen in childhood stays a constant feature of the person for a long time, even for life, and this makes prevention of such behaviour crucial.

There are two forms of aggression in preschool age: verbal (direct and indirect) and physical (direct and indirect). Most frequently preschool-aged children display the more harmless form – indirect verbal aggression, accusing and threatening their coevals. Children often shout ostentatiously at a friend to expel him from the game or get at a toy. Sometimes they use the so-called aggressive fantasies to intimidate someone (I will report you to the policeman).

What is the solution? To help children overcome the angry. To teach children of self-advertising and self-control. To teach the child play together with other children. The game provides opportunities to exhaust such negative emotions. The formation of tolerant behaviour must begin as early as pre-school age. Public pre-school education must be supported in the effort to give the child ideas of his own personality, of the surrounding people, of their life and culture; to make the child socially responsible, to build benevolence and moral behaviour. New approaches and means are necessary to be developed and systemized for child's moral development using games and fiction.

Keywords: aggression, frustration, disappointment, derangement, self-advertising and self-control, emotions, tolerant behaviour

Свидетели сме на ежедневни прояви на насилие сред децата, както и на насилие и агресия от възрастни към деца. Не са редки и случаите на прояви на агресия и насилие от деца към възрастни. Независимо от това дали са агресорите или са жертва на агресия децата непрекъснато са изложени на опасности и заплахи. Затова е необходимо да се вземат всички превантивни мерки за ранно отстраняване на причините за прояви на агресия и за трансформиране на агресията. Според Е. Лютова [4] една от причините за агресивното поведение на децата е, че те не познават други начини за взаимодействие с останалите деца. Някои деца имат опит с насилието в семейството или в квартала. Всички деца се срещат с насилието по

телевизията, киното, видео- и компютърните игри. Насилието се научава чрез подражанието и то още в ранна възраст, когато умствената дейност извършва критични връзки [11]. Освен това детският поведенчески репертоар е много оскъден и детето без усилия, по силата на подражанието се научава да бъде насилник. Семейството и учителите могат да бъдат защитен буфер и да предпазват детето от насилие и от научаване на насилствено поведение. Както детето може да се научи да бъде насилник, така с много любов във взаимоотношенията може да се научи на самоконтрол, спокойствие и разбиране на желанията на другите. С подкрепата и ръководството на възрастния детето може да научи конструктивни подходи за разрешаване на проблеми, да се справи с несъгласието и да управлява гнева си. Топлотата, сърдечността на учителите засилват детските възможности да се справят със стреса и травмите. В този смисъл детските учители и възпитатели могат да предпазят децата от приемането на насилието като начин за разрешаване на проблеми. Ако ние им дадем възможност да избират, т.е., ако ги научим на различни форми на поведение, то децата със сигурност ще си изберат и нещо различно от караницата, грубостта или побоя. Тогава и нашето общуване с тях ще стане по-приятно и за двете страни. Според Е. Лютова и Г. Моница [4] работата на учители и родители с тези деца трябва да бъде организирана в три направления: **1.** Работа с гнева. Обучаване на агресивните деца на приемливи способности за изразяване на гнева; **2.** Обучение на децата в навици за разпознаване и контрол на гнева, умение да владеят себе си в ситуации, провокиращи избухването на гняв; **3.** Формиране на система от ценности, способности за емпатия, доверие, съпреживяване и др.. Важно е учителите да владеят модели за управление на конфликти, стратегии за справяне с негативните чувства по позитивен начин. Подобно на Е. Лютова, много други изследователи – педагози и психолози (Л. Юганова [8]; Асоциацията на американските психолози [11]) също смятат, че усилията ежедневно трябва да се насочват не само към превенция на насилието, но и да се увеличат възможностите на децата да имат продуктивен, спокоен и щастлив живот. Това е възможно, ако има добре организирано обществено предучилищно образование, което да редуцира поведенческите проблеми в по-късен период. Според Асоциацията на американските психолози [11] добрите предучилищни програми трябва:

- да осигуряват постоянни позитивни връзки между децата и възрастните, за да изграждат взаимоотношенията и да подкрепят ученето
- да организират ежедневни дейности с постижими и развиващи цели за децата, подкрепящи играта и изследванията заедно с участието на възрастните
- да планират значими за малките деца програми, изграждащи техния опит и интереси и подготвяйки ги за бъдещето
- да балансират програмата с активни и спокойни дейности, работа в малки и големи групи
- да балансират дейностите за хармонично развитие и учене: физическо, социално, емоционално, естетично, познавателно, езиково
- да включват семейството и обществото за засилване на връзките с детския живот и култура
- да създават различни възможности децата да получат социална компетентност и емоционална регулация чрез игри и учене с други, под ръководството на учител
- да създават чувство за общност в групата.

Когато децата са свидетели на насилие или самите те го упражняват, това не остава без последствия. Това важи особено, ако насилието е станало в семейството или от познати. Този опит децата прилагат в контакта си с останалите от групата. Той се изразява или в агресивност, или в плахост и отчуждение. Какво трябва да се направи, за да им помогнем?

Най-напред винаги трябва да даваме на децата достатъчно време за разговори за насилието, което са видели по телевизията, у дома или на улицата. Трябва да ги стимулираме да изразят вербално своите чувства и тревоги или да използват сюжетни игри или изкуство, за да споделят това, което ги вълнува.

Деца, които са били насилвани, живеят с постоянен страх и болка. Докато физическата рана може да се лекува, емоционалната болка остава за цял живот [11]. Това дава отпечатък на тяхното поведение и начин на общуване. Поради своето безсилие те разчитат на възрастните да ги изведат от насилието и оскърбителната ситуация. Ако тази ситуация се проявява у дома, то напълно естествено е детето да потърси закрила и подкрепа в детската градина или училището. Когато детето е уверено в тази подкрепа, то може да намери решение на проблема. Трябва да се има пред вид, че често претърпелите насилие деца смятат, че те са предизвикали и причинили проблема. Това ги измъчва и обърква още повече. Децата не трябва да носят такова бреме. При забелязано насилие или при съмнение за такова над дете, учителят веднага трябва да съобщи на служителите от Държавната агенция за закрила на детето или на други право охраняващи и социални служби. Освен това той трябва да направи опит да разговаря с детето и да му помогне да разбере случилото се. В противен случай се стига до фрустрация, прояви на гняв и агресия.

При нормални условия за живот, агресивното поведение се появява в периода, когато детето започва да се учи на самоконтрол, т.е., когато у детето липсват емоционална устойчивост и емоционална отзивчивост. Точно в този период можем да научим детето да избягва проявите на агресивност чрез показване на добро поведение; поставяне на разумни граници за неговите желания; поставяне на постоянни, приемливи за възрастта стандарти и изисквания за неговото поведение. По този начин ние му помагаме да изгражда самоконтрол. Да се опитаме да игнорираме поведенческата деструкция с позитивна. Защото точно прохождащото дете се характеризира с постоянна фрустрация, поради нарасналите желания и все още малките възможности. То непрекъснато проверява забраните на възрастните, повтаря след тях „Не-не“ и в същото време настоява на своето – да пипне, да отиде някъде, да скъса, да налага нещо. Колкото и мили и невинни да са децата поради своята непохватност, наивност и незнание, възрастните не трябва да им позволяват всичко. Трябва да се знае, че когато детското поведение постоянно е извън контрол, когато толерираме капризи и изблици на гняв или прояви на агресивност, това не помага на детето, нито го прави по-щастливо. Нещо повече, това може:

- да нарани детето или друго дете,
- да повлияе на ученето и приятелствата,
- да поврежда играчки и мебели,
- да доведе до училищни неуспехи,
- да създаде напрежение и стрес в училище и у дома, и
- да постави началото на сериозни проблеми при израстването и социализирането на детето.

В случая е много важно да се използва изключителната склонност за подражание на малкото дете, за да го научим на позитивни модели за поведение и взаимодействие с другите. Знаем, че много често срещан начин за изразяване на емоциите при прохождащите е скубането, хапането или щипането. Естествено, че за любещите родители тези невинни детски жестове не причиняват непоносима болка и много често те им се радват и умиляват. За други – това е повод да плеснат детето и строго да му кажат „не скуби“ или „не хапи“. Какво се случва обаче със самото дете. В първия случай то започва да приема по подразбиране, че това са добри форми за общуване и ги прилага и към децата, когато се среща с тях – в яслата или на детската площадка. Във втория случай, поради неразбиране и с

типичното си детско упорство то продължава да ги използва като начин за общуване и за изразяване на емоциите. Кое е правилното поведение на родителите? Да покажат с мимика и жест, че това им причинява болка и в същото време да дадат пример, образец на детето как да изразява своите емоции. Да хванат ръката на детето и да му покажат как да погали косата им. Да го научат да ги целува, вместо да ги хапе. Това няма да стане от първия опит и като с магическа пръчка, но с малко упоритост се постига.

От друга страна, упоритите поведенчески проблеми могат да са показател, че детето преживява периодично стрес или травми. Трябва да слушаме внимателно и да наблюдаваме отблизо детето, за да намерим нишката към източника на фрустрация и гняв, и да потърсим помощ. Заедно с това детето се включва в много дейности, които отвличат вниманието му от негативното настроение и намаляват напрежението. Много важно е да не пропускаме да изразяваме одобрение на негови добри постъпки. Да го похвалим за това, че е избегнало конфликт, че е отстъпило играчка. Нещо повече, трябва да избягваме да критикуваме постоянно такова дете за лошото му поведение. Ако му се обръща внимание, само когато има лошо поведение, то ще го повтаря, за да получава това внимание.

Ако, обаче, се достигне до корекционна работа с агресивните деца, тя трябва да се проведе в **четири** направления: 1. Работа с гнева; 2. Обучаване на агресивните деца на начини на изразяване на гнева в приемлива форма; 3. Обучение на децата в способности за саморегулация (разпознаване и самоконтрол на пристъпите на гняв) и умения да се владеят в провокиращи гнева им ситуации; Изработване на навици за общуване в различни ситуации; 4. Формиране на система от ценности и нравствени качества (емпатия, доверие, съпреживяване, толерантност и др.). Виждаме, че част от проблемите се крият в недоразвитите умения на емоционалната интелигентност и трябва да се работи и в тази посока [7].

Работа с гнева

Какво представлява гневът? Защо трябва да му обръщаме специално внимание?

Това е чувство на силно негодувание, което се придружава със загуба на контрол над себе си [4]. Според нашите възпитателни традиции публичната изява на гнева не е желателна. Но според психолозите не е препоръчително винаги да съдържаме гнева си. Рано или късно човек изпитва необходимост да го излее и това не винаги става на подходящото място и не срещу този, който го е предизвикал. Съдържането на гнева може да предизвика различни соматични проблеми: главоболие, стомашни и сърдечно-съдови заболявания. Затова от гнева трябва да се освобождаваме. Не с бой и караници, а с приемливи начини.

Обикновено чувството за гняв се появява в резултат на ограничаването на свободата. Именно в момент на сгорещяване на страстите трябва да разрешим на детето да направи нещо, което обикновено не се одобрява от нас. Много зависи от това в каква форма детето изразява гнева си – вербална или физическа.

Често пъти обиденото дете се страхува да встъпи в открита борба, но въпреки това желае да отмъсти. Тогава то може да избере друг начин – да уговаря своите връстници да не играят с грубияна. Такова поведение действа като бомба със закъснител. Неизбежно се разгаря групов конфликт, който зрее по-дълго и обхваща голяма група деца. Тогава на учителя ще му бъде много по-трудно да се справи със ситуацията.

Когато на обиденото и разгневено дете, се даде възможност да изрази гнева си рисувайки и обяснявайки насаме с възпитателя, то се успокоява и се примирява със станалото. Могат да се използват различни игри за изразяване на гнева.

Не винаги, обаче децата се задоволяват само с вербална реакция на събитията. Много често импулсивните деца най-напред използват юмруците си, а след това измислят обидни думи. Импулсивността от своя страна е показател за ниска степен на развитие на емоционалната устойчивост. Затова трябва да научим децата да се справят и със своята физическа агресия. Когато е назряла ситуация за бой, учителят може веднага да предложи на децата някаква спортна игра, състезание. При това, тези които обиждат могат да са в един отбор или да се намират в отбори-съперници. След завършване на съревнованието е добре да се направи групово обсъждане, при което всяко дете може да изрази своите чувства.

Макар че не винаги гневът води до агресия, колкото по-често детето изпитва чувство на гняв, толкова по-голяма е вероятността за прояви на различни форми на агресивно поведение. Затова трябва да се помага на детето да изхвърля натрупалия се у него гняв [4].

За да се отстранят нежелателните прояви на агресия у детето, трябва да му се отделя повече внимание, да се установяват сърдечни, приятелски отношения с него, а на определен етап от развитието му да се проявява твърдост и решителност. Това се отнася не само за родителите, но и за педагозите. Когато детето е още мъничко - до 3-годишна възраст и постъпи в детската градина, към него трябва да се отнасяме с изключителна любов, топлина и разбиране. То трябва да се доверява не само на своите родители, но и на педагозите и останалия персонал в детското заведение.

В същото време постепенно и последователно трябва да се запознава с някои от правилата на детската градина и на групата и да разбере, че те не трябва да се нарушават. Когато се правят компромиси с нарушаването на правилата и се допуска агресивните прояви да не се санкционират, се стига до трайно установяване на агресивността като черта на характера и поведението. Тогава се налага корекционна работа.

Според Е. Арансън [1] човек може да освободи агресивната си енергия най-малко по три начина: 1) като я изразходва под формата на физически упражнения — игри, бягане, скачане, боксиране и т. н.; 2) като я насочи към не разрушителна форма на въображаема агресия — когато си представя как удря някого или пише разказ, пълен с актове на насилие; и 3) чрез непосредствена агресия - като се нахвърля върху човека, който е причинил фрустрацията, наранява го, причинява му неприятности, злослови по негов адрес и т. н.

Да разгледаме първия начин — занимание със социално приемлива агресивна дейност. Разпространено е убеждението, че този метод е ефикасен, и той горещо се препоръчва от терапевти с психоаналитична ориентация. Според някои от тях игрите със състезателен характер осигуряват необикновено ефикасен отдушник за инстинктивния нагон към агресивност и заедно с това носят удоволствие. Заниманието с тези игри обаче не намалява агресивността.

Втората форма на агресия — въображаемата агресия. Има някои данни, свидетелстващи, че извършването на агресия във въображението може да подобри самочувствието на хората и дори да доведе до временно намаляване на агресивността. Откритият акт на агресия намалява ли потребността от нова агресия? Не. Всъщност по-голяма част от данните дори сочат точно обратното — т. е. наскърбяването или нараняването на друг човек засилва отрицателните чувства на нападателя към жертвата и в бъдеще може да доведе до по-силна агресия. С други думи, изразяването на агресивността не потиска склонността към агресия, а, напротив, засилва я!

За да обобща, ще кажа, че на пръв поглед изразяването на агресивност във въображението, донякъде облекчава гнева или фрустрацията и позволява на хората да се почувстват малко по-добре. Отлагането на агресията дава възможност да се

преосмисли ситуацията и поведението и да се потърсят други мерки за наказание. Именно поради това при работата си с агресивните деца трябва да се стремим да отлагаме агресията, да отвлечаме вниманието на агресивното дете и да насочваме енергията му към други цели и обекти.

В случаите на изразяването на агресивност намалява привлекателността на жертвата и се увеличава вероятността от агресивно поведение. Това може да доведе до повтарящи се случаи на агресивно поведение от страна на родителите, които смятат своето дете за изчадие ада и източник на всички техни беди. Тези разсъждения са еднакво валидни и за децата агресори, които малтретират свои връстници или по-малки ученици, защото нещо в тях ги дразни и те не са им симпатични.

Обучение на децата в способности за саморегулация и умения да се владеят в провокиращи гнева им ситуации

Известно е, че не винаги агресивното дете признава, че е агресивно. Нещо повече, дълбоко в душата си то е уверено, че това, което прави е около агресивното. Такива деца не винаги могат адекватно да оценят своето състояние, нито състоянието на околните. Със своето поведение те попадат в рискови ситуации, които застрашават сигурността на него и на другите деца.

Умението за саморегулация и умението за владеене на гнева са компоненти от емоционалната интелигентност. Тези умения не са достъпни за децата до 3-годишна възраст, но с появата и развитието на себепознанието и на самоконтрола, и при постоянна и системна работа и коригиране на агресивното поведение те постепенно се формират у детето.

Емоционалният свят на агресивните деца е много беден. Те с труд назовават само няколко основни емоционални състояния, а за съществуването на други или на техни оттенъци даже не предполагат. Поради тази причина на тях им е трудно да разпознават своите и чуждите емоции. Наложително е да се провеждат специални занимания за създаване на навици в това отношение.

Най-напред трябва да научим децата на себепознание. Те трудно се ориентират в своите собствени чувства, а какво остава да разпознават тези на другите деца. Много полезна в това отношение е работата с художествената литература извършвана по посока на описание на чувствата и преживяванията на героите. За да могат децата вярно да оценяват своето състояние, а в даден момент и да могат да го управляват, трябва да ги научим да разбират себе си и преди всичко сигналите на своето тяло.

Друг начин да се научат децата да разпознават своите емоции и да се развива потребност да говорят за тях е рисуването. Децата могат да рисуват на различни теми: "Кога се радвам", "Кога се сърдя", "Кога съм щастлив" и т.н. Като начало, предвид слабите умения на децата да рисуват човешки образи, могат да им се предложат готови човешки фигурки, изобразяващи различни ситуации, но без нарисувани лица. След като децата ги анализират им се предлага да нарисуват съответното изображение на лицето.

Формиране на система от ценности и нравствени качества (емпатия, доверие, съпреживяване, толерантност и др.)

Ж. К. Загидулин [2] смята, че във всички случаи на проява на агресия от страна на детето, работата на педагога е преди всичко да го научи да не извършва тези действия, които са неприемливи, т.е. нанасят вреда на другите и на самото дете. Ако това е невъзможно, то не трябва да се позволява на детето да извършва подобни действия. Добре е да се направи опит у детето да се формира усещането, че, ако е извършило такива действия, това не е добро. Това, разбира се не се

постига с нравоучения и забрани. Важни са действията на възрастния в такъв момент. Може да се хване ръката на детето и да се задържи да не прави това, може да му се отвлече вниманието, ако то е способно да превключва вниманието си. Може да се намери приемлива форма на изразяване на агресия или да ѝ се придаде друг смисъл и това да превключи детето. Всичко зависи от това с какво е свързана агресията и в какво се проявява.

Деца до 6-годишна възраст не са в състояние да разберат какво преживяват и чувстват другите, когато ги скубят, удрят, блъскат. Един от начините да ги научим на това е да ги накараме сами да го усетят. Такова дете може също да бъде ощипано или скубано, без да се включват никакви емоции и отмъстителни намерения. Реакцията трябва да е бърза. В случая е много важен индивидуалния подход, който при многобройните групи в детската градина е почти невъзможен. Някои деца са много чувствителни и ще преживяват много силно проявите на собствена агресия. Други почти не преживяват. Тях може и трябва да санкционирате.

Не винаги и не всяко дете съпреживява с другите и им съчувства. Това се дължи преди всичко на прекалената фиксация върху собственото им Аз. Тази фиксираност се е получила в резултат на прекаленото внимание на възрастните и прекалено високите оценки, които децата са получавали. Фиксираността върху собствените достойнства според Е. Смирнова и В. Холмогорова [5] поражда ярка демонстративност, конкурентост и насоченост към оценката на околните. Нещо повече, често пъти децата имат двулично поведение. Усилията трябва да се насочат към формиране на чувство за общност, желание да види във връстника си приятел и партньор, а не съперник. *Основна възпитателна задача на този етап* е да се отвлече вниманието на детето от фиксираността върху собственото си Аз и от съсредоточаване върху отношението на връстниците към самия него [10].

Именно способността да види в другия равна на себе си и независима личност е важно условие за формиране на просоциално поведение и хуманни отношения с връстниците. На тази основа могат да се изграждат такива нравствени чувства като емпатия, съчувствие, съпреживяване и доверие.

Формиране на способности за емпатия, доверие и съчувствие

Като правило агресивните деца имат ниско ниво на емпатия, което означава липса на способност да почувстват състоянието на друг човек, на умение да застават на неговата позиция в определена ситуация.

Емпатията като личностна характеристика има когнитивен и афективен компонент: *възприемане/разпознаване* на емоционалното състояние на другия (приемане на чужда гледна точка) и *емоционален отклик* (споделяне на чуждите емоции). Емпатията е афективна реакция, която произтича от оценката и разбирането на чуждото емоционално състояние (условията, в които се намира другият индивид) и включва *сходство/подобие* на онова, което другият изпитва или се очаква да преживява [4]. Ако детето вижда тъжен човек и вследствие на това също изпитва тъга, то проявява *емпатия*. Първоначално емпатийните реакции не са ориентирани към другия. Малките деца реагират със страх и тревожност на чуждия дистрес (негативен, вреден стрес, за разлика от еустреса, който е положителен стрес, според Уикипедия). С течение на годините – с разграничаване на себе си от другите – детето започва да осъзнава, че страданието е преживявано от другия (а не от самото дете) и става способно да изпита „дистрес, свързан със съчувствие” към другия (ориентирана към други емпатийна реакция) [4]. Докато приемането на чужда гледна точка не е достатъчно развито, детето се опитва да успокои другия така, както би успокоило себе си. От втората-третата година децата са способни да възприемат другите като същества с чувства и перцепции, които са различни от

техния опит и преживявания. Заедно с по-развитата способност за приемане на чужда гледна точка, подобно разбиране е предпоставка за достигане на третото равнище в развитието на емпатията. Тогава, изпитващото съчувствие дете е способно да реагира, като си дава сметка, че е възможно чуждите нужди да не съвпадат с неговите потребности. Към края на детството то е в състояние да осъзнае, че хората могат да изпитват дистрес не само в конкретни ситуации, но и като реакция на общите жизнени условия. Според М. Хофман (1984, по П. Калчев, 4) способността да се съчувства на бедните, потиснатите и болните е най-зрялата форма на емпатийна реакция.

Според Айзенбърг [4, 345] са възможни два вида реакции на чуждото страдание: съчувствие и личен дистрес.

Съчувствието е емоционална реакция, произтичаща от оценката на чуждото емоционално състояние. Тя може и да не е сходна с това, което изпитва другият, но включва *загриженост* за него (когато детето вижда тъжен връстник и е загрижено за него). Съчувствието се асоциира с алтруистична мотивация, ориентирана към другия.

Личният дистрес е фокусиран върху собственото благополучие и включва преживяване на неприятна афективна реакция (дискомфорт) в резултат от възприеманото чуждо страдание (детето изпитва дискомфорт или тревожност, когато вижда друго уплашено дете; то се разплаква, ако плаче друго дете). Личният дистрес се свързва с мотивация за облекчаване на собственото негативно емоционално състояние. Той може да породи просоциално поведение, само ако това е начин да се облекчи собственият дискомфорт (например човек не може да се отстрани от ситуацията и затова предприема действия за облекчаване на чуждото страдание, пораждащо дистрес у самия него).

Според М. Дейвис [4, 346] емпатията притежава 4 компонента:

„*Емоционална загриженост*: ориентирано към другия чувство на загриженост, съчувствие, сърдечност към окаяния се в неблагоприятна ситуация;

Приемане на чужда перспектива: индивидът спонтанно се поставя на мястото на другия;

Фантазиране: индивидът се вживява в мислите, чувствата и действията на измислени персонажи (от книги, филми, пиеси);

Личен дистрес: ориентирано към себе си чувство на тревожност, безпокойство и дискомфорт, като реакция на изпълнена с напрежение ситуация (наблюдаван дистрес у другите)“.

Като се разгледат внимателно компонентите на емпатията, може да се намери връзка между тях и проявите на агресия спрямо детето. Според К. Ръгби [4, 348] е възможно преживените емоционални и социални трудности впоследствие да мотивират детето да помага на другите. Съществуват и противоположни мнения, които се основават на данни за последиците от насилие и тормоз над детето от страна на възрастните в семейството. „Грубото, наказващо отношение на родителите разрушава емпатията още в ранна възраст. Малтретираните в семейството си деца рядко проявяват съчувствие към дистреса на връстниците си в детската градина: вместо с емпатия и съчувствие, те реагират със страх, гняв и физически атаки.

Тормозът винаги се съпровожда от силни емоции: страх, гняв и обща емоционална възбуда, които могат да изкривят възприемането и оценката на създалата се ситуация. Това пречи на детето да приема чуждата гледна точка и да се поставя на мястото на другия.

От друга страна компонентите на емпатията могат да имат определен ефект върху агресията. Ако у детето е формирана склонност към емоционален отклик и съчувствие (емоционална загриженост), това намалява или възпрепятства

агресивните реакции [4, 350]. По отношение на личния дистрес, също се очаква той да доведе до отдръпване от конфликта, а не до агресия. Разбира се е възможно личният дистрес да доведе до агресия, за да се облекчи собствения дискомфорт. Затова и тревожността се разглежда като един от основните източници на враждебност. Тревожността винаги се съпътства от болезнени преживявания на безпомощност, изолация и конфликт и затова тя поражда негодувание и негативни нагласи към смятания от детето отговорен за ситуацията.

Емпатията търпи възрастово развитие: детето първоначално реагира с чувство на уплаха и тревожност на наблюдавания дистрес у другия; с разграничаването на себе си от другите и развитието на способността за приемане на чуждата гледна точка, преживяваният дискомфорт се трансформира в ориентирано към другия съчувствие и загриженост. Тази способност предпазва детето от въвлечане в конфликти.

Агресивните деца не се интересуват от състоянието на другите. Те дори не могат да си представят, че на другите може да им бъде неприятно и да се чувстват зле от тяхното поведение или постъпка. У децата трябва да се формира способност да виждат връстниците си, да им обръщат внимание. Да бъдат внимателни и отзивчиви и да преодоляват присъщия за възрастта им егоцентризъм [6]. Неумението да виждат и възприемат връстника си (с неговите преживявания и проблеми) е основен източник на трудните взаимоотношения между децата в детската градина или в семейството. Смята се, че ако агресивното дете може за момент да си представи какво изпитва жертвата, то агресията му следващия път ще бъде по-слаба. Това налага работа по развитие на чувство за емпатия.

Добре известно е, че единият от начините за прояви на агресия е така наречената вербална агресия. Тя е най-често срещаната форма на проява при децата от предучилищна възраст. Агресивните деца викат, заплашват, наругават. При това те не са в състояние да чуят и разберат аргументите на другата страна. Това пречи да се изяснят взаимоотношенията им в конкретната ситуация. Добре е такива деца още от малки да се учат да общуват без думи. *Основна цел на подобно занимание* е отказ от привичните за децата вербални и предметни способности на взаимодействие. Общуването без думи изключва споровете, караниците и т.н. За целта се предлагат различни игри. Чрез влизане в роля на детето се дава възможност да се постави на мястото на другите, които са жертва на агресия и, които са агресивни.

Често пъти съвременните деца се идентифицират с отрицателните герои от филмчета или художествена литература. Затова и предпочитаните от тях ролеви игри са именно с такова съдържание и герои. Подобна идентификация е особено характерна за слабите деца и за тези, които са склонни към агресивност. Те са с особено висока степен на тревожност и несигурност. В техните представи, изградени поради преекспониране на силата и жестокостта в медиите, отрицателните, жестоките герои са силни и добри. От бедния си житейски опит и от разговорите на своите родители децата се убеждават, че тези, които обичат повече от всичко на света, са безпомощни пред злото. Следователно, след като силният баща не може да се справи със злото, а майката плаче от безсилие пред поредното злосторство, детето си прави важният извод, че злото е непобедимо. Оттук и идентификацията със злото. Защото почти няма дете, което иска да се идентифицира със слабите и безпомощните. Причина за избора на негативни герои може да е и повишената агресивност у детето. Тя може да е следствие от наличието на насилие в семейството или е възникнала под въздействие на неправилно семейно възпитание.

Къде е изходът? Да учим детето да играе с други деца. Играта позволява да се изразходват тези дискомфортни емоции.

Друга форма за превенция на агресията са обсъжданията с децата на най-често срещащи се ситуации, които предизвикват конфликти. Благодарение на подобни беседи и влизането в различни роли децата ще се научат да съприживяват и съчувстват на околните. Това ще им помогне да бъдат по-малко мнителни и подозрителни, което всъщност ги подтиква към конфликти и агресивност [4]. Освен това агресивните деца ще се научат да поемат отговорност за постъпките си вместо винаги да обвиняват някой друг.

За да се формира доверие у децата с агресивно поведение, е необходимо да се промени подхода на педагога и останалите възрастни към тях. Съвсем естествено е, когато едно дете непрекъснато чупи играчки, разваля игри или нагрубява и наранява своите другарчета, възрастният да не изпитва особени симпатии и възторг от неговите постъпки. Никой не печели, обаче, ако използваме нападки, упреци и лични квалификации към провинилото се дете. Печеливши е стратегията вместо обиди и обвинения да кажем какво чувстваме ние и какво би ни разстроило. Негативните оценки, личните нападки и квалификации озлобяват детето с агресивно поведение и го карат да мисли, че нищо не може да промени отношението на възрастните към него.

Изграждането на емпатия, състрадание и доверие е основата за формиране на по-общото и по-сложно чувство и преживяване, каквото е толерантността.

Много важно е възрастните да организират условия за включване на децата в различни творческите дейности – драматизация, куклен театър, рисуване, апликиране и др. Те заедно с игрите помагат на децата да се опознаят взаимно и самите себе си. По време на тези дейности и особено, ако те имат групов характер, се създават всички необходими предпоставки за формиране на *толерантност*. Защо е важно да се формира толерантност в предучилищна възраст?

Толерантността като основа на просоциалното поведение

Понятието *толерантност* е едно от важните направления на хуманистичното възпитание и е основа на нова социална идеология [6]. То се използва като средство на глобалното човешко мислене и светоусещане и е насочено към предпазване от конфликти и тероризъм. Толерантността се формира на основа на признаване единството и многообразието на човечеството, взаимозависимостта на всички от всеки и на всеки от всички, уважение правото на другия (в това число и правото да бъде различен) и въздържане от причиняването на вреда.

В педагогиката и психологията толерантност означава приобщаване на децата и младежите към уменията да живеят в мир, неприличащи си хора и идеи [6]. За да се превърне толерантността в качество на личността, още от предучилищна възраст трябва да започне възпитаване на децата в дух на толерантност. Пред вид малката възраст и възможностите, които тя дава, у 3-7-годишните деца може да започне формирането на предпоставки за толерантно поведение. Те са свързани с формиране на представи у детето за себе си като уникална, самоценна, неповторима личност. Тук трябва да бъдем особено предпазливи, за да не отидем в другата крайност и да формираме несъответстваща представа и очаквания у децата. Това би било опасно особено за онези деца, които са склонни към агресивност. В тази възраст е възможно да се развият представите за другите хора на основата на съпоставяне на себе си с тях и отделяне на сходствата и различията. Тези представи са важна предпоставка децата да се научат да разпознават чувствата и усещанията на други деца. Да знаят, че всяко насилие (словесно или физическо) или жестокост им причинява болка и ги обижда. Тъй като има случаи, когато проявите на агресия при децата е на основата на социални или етнически различия, добре е те да получават и знания за особеностите на културата и бита на деца от другите етноси. Средствата за възпитаване на толерантност могат

да бъдат най-различни в зависимост от възрастта и личността на детето. Взаимодействието на детската градина със семейството ще подпомогне всяко дете, което има проблеми с поведението си.

Възпитаването на активна жизнена позиция на всяко дете е част от изграждането на ценностната му система [10]. В предучилищна възраст това е възможно по посока на: осъзнаване на своите потребности и изграждане на умения да ги удовлетворява, без да е в ущърб на другите; осъзнаване на своите възможности; осъзнаване на своите достойнства и недостатъци, прояви на критичност; осъзнаване на своите права и задължения пред себе си и другите; формиране на умения да отстоява своите права и да се съобразява с правата на другите; да проявява търпимост и уважение към традициите и културата на другите; определяне заедно с децата на правила и норми на човешкото общуване; развитие на уменията да дава оценка на своите постъпки и на постъпките на другите; умение да прави избор и да взема решение; да се вслушва в мнението на другите; да решава възникналите проблеми мирно без конфликти; задълбочаване на разбирането за значимостта и ценността на живота на всеки човек; повишаване на интереса към живота на другите.

Възпитано по този начин, всяко дете ще търси изход от кризисна ситуация не в агресивното си поведение, а в начини за разбиране на другия.

Как се постига формирането на активна жизнена позиция в предучилищна възраст? Не е ли твърде рано да се говори за това?

Без съмнение тези и други въпроси биха възникнали у всеки. Защо трябва да започнем от предучилищна възраст? Защото това е времето на най-усилено формиране на личността. Известни са ни различни сентенции на велики умове за значението на предучилищната възраст в това отношение. Знаем също така, че много по-лесно се гради на чисто, отколкото да се поправя. Не е необходимо да пропускаме този сензитивен период за социализация на детето или да допускаме през него да се формира антисоциално поведение. Не е полезно за никой да ресоциализира и да подлага на различни терапии дете, което е приело да бъде несоциално, агресивно и неконтактно, поради стеклите се в живота му обстоятелства. Това е не само трудоемко, но и скъпо за обществото. Много по-лесно е да се работи по посока на формиране на гореспоменатите умения и качества. Най-сигурният път за постигане на активна жизнена позиция е създаване на условия за самостоятелна изява на детето в различни дейности. Играта и преди всичко ролевата игра дава добри модели за подражание на всяко дете. Общият замисъл и желанието да играе със своите връстници е най-сигурния гарант, че детето ще проявява самостоятелност и активност. Спазването на правилата, които макар и скрити, са основният компонент на всяка игра, са най-сигурния емоционален регулатор. Те изпълняват възпираща функция за всяко дете и го учат да се съобразява с другите. В процеса на игра детето не само се учи на самоконтрол. То има възможност да проявява критичност по отношение на своите партньори, когато те нарушават правилата.

При формирането на активна жизнена позиция не трябва да се игнорира и влиянието на медиите. Всички медии и особено телевизията, видео игрите, компютърните игри оказват голямо влияние върху децата. Независимо от своите положителни страни и приноси за повишаване на знанията и впечатленията на децата всяка медия влияе на децата с насилието, което показва. Доказано е, че насилието от компютърните игри влияе по-силно от всички останали [11]. Добре е да се ограничи гледането на телевизия от децата в рамките на определени детски програми и в приемливо време. Освен това ефектът от гледаното насилие намалява, когато то се обсъжда с възрастните. Добре би било, ако стане

задължителна практика в детските градини учителите да поставят задачи на децата върху съдържанието и посланията на някои от най-любимите детски филмчета. Ако заедно с децата обсъждат кои са добрите и кои лошите герои, кой предпочитат и харесват децата и защо, това ще им помогне да си отговорят на многото въпроси. Освен това чрез подобни беседи ще помогнем на децата да разберат, че: насилието по медиите е измислено, не е истинско; в истинския живот насилието наранява хората; всички оръжия по телевизията са бутафорни, измислени; истинските нараняват или убиват хората; ако предаването е страшно или смущаващо, те могат да кажат на възрастните за това; играчките за насилие, макар че изглеждат забележителни в игрите, в живота не са забавни. Освен това от предпочитанията на децата към съответните герои може да се разбере за някои възникващи поведенчески проблеми и да им се помогне.

В заключение. Проявите на ранна агресия не са безобидни и не засягат само този, към който са насочени. Те въвличат и двете страни в опасни за здравето и емоционалния статус ситуации. Несъмнена е връзката между емоционалната интелигентност и агресивността. Колкото по-отрано започне формирането на достъпните за предучилищна възраст умения на емоционалната интелигентност, толкова по-резултатна ще бъде работата за преодоляване на агресията. Ранното откриване на агресивни прояви и осъществяването на целенасочена превантивна дейност по посока на формирането на различни позитивни нагласи е сигурно средство за осигуряване не само на безопасно детство, но и на дълъг и ползотворен живот като възрастен. Дълг на всяко общество е да осигури необходимите дългосрочни програми и специалисти за преодоляване на детската агресия.

Литература/Reference

1. **Арансън Е.**, Човекът – социално животно, - 17 с., интернет
2. **Загидуллин Ж. К.**, Изучение агрессии у детей с различной аффективной патологией, МГУ им. М.В. Ломоносова,
3. **Калчев П.** Тормоз и виктимизация от връстниците. С. 2003, -503 с.
4. **Лютова Е. К., Г. Б. Моница**, Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми, Москва, изд. ЦСПА "Генезис", 2000.
5. **Смирнова, Е., В. Холмогорова.** Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений, ДВ, 9, 2003, с. 68-74
6. **Факирска Й.** Профилактика на агресията чрез формиране на нагласи за толерантно поведение, сп. Предучилищно възпитание, 2006, № 7, с. 22-27
7. **Факирска Й.** Формиране на умения на емоционалната интелигентност в предучилищна възраст. Научна конференция на Русенски университет. 2013.
8. **Юрганова Л.** Агресия у детей. Причины и формы работы, Интернет, www.clinica.nsk.ru, 17.11.2005г, - 3 с.
9. **Bugin Patricia**, Voices from the field – Public policies and the prevention of early childhood aggression (online, 05.06.2004)
10. **Fakirska Y.** Preventing aggression by forming tolerant behavior., - International conference "Edu-world 2006", Pitesti, 2006, p. V-26-35
11. Violence Prevention in Early Childhood. How Teachers can help, 2002, internet
12. **Pierre-Andre Doudin, Miriam Erkohen-Markus**, Violences a l'ecole: Fatalite ou defi ? Bruxelles, 2000, -384 p.

Надарените деца – стимул или проблем за българското образование?

Ас. д-р Деница Алипиева,
Русенски университет „Ангел Кънчев“
d_al_alipieva@abv.bg

Gifted children – stimulus or problem for Bulgarian education?

Ass. PHD Denitsa Alipieva,
Rousse University „Angel Kanchev”
d_al_alipieva@abv.bg

Abstract: Nowadays psychological and pedagogical problems of education and social work with gifted children show issues for early testing, identification of criteria and data of characteristics for cognitional, behavioral, social and emotional aspect of high achievers in the schools. This article accent of the drastic need for developing of the definition for giftedness and assessment and developing of educational system that could enhance the potentials of gifted individuals and threat their socio-emotional problems.

Keywords: gifted children, early testing, cognitional, behavioral, social and emotional aspect of high achievers the potentials.

Общество без таланти е като безцелно лутаща се маса от хора, на която липсва посока, знание и сила. Компетентността, креативността и любознателността винаги са били мощни фактори на прогреса на нацията и нейното оцеляване през вековете. Когато обществото не прави нищо за разпознаването, поддържането и развитието на своите надарени деца, бавно и трайно губи шансовете за своето бъдещо развитие. Надарените са енергични, внасящи промяната, модерността, новите технологии, науката в ежедневието, т.е. те са просоциалните, а не деструктивните лидери на обществото. Без тях то би загинало в рамките на столетие.

Какво обаче означава, да си надарен и талантлив? Дали просто не си добре подготвен, интелигентен над средно приетата норма в обществото или като дете си получавал лесно отлични оценки? Отговорът на този въпрос все още не е намерил своя еднозначен еквивалент в съвременното академично пространство. Съществуват много теории за същността на надареността, които се различават по идеите кои характеристики са отличителни за децата с високи способности, кой е водещият фактор за развитието им – наследствените заложиби или обучението и влиянието на средата, и как могат да се усъвършенстват способностите през жизнения цикъл на човека. Проблемът за дефиницията се усложнява и от това, че различните общински и училищни политики допълнително внасят неяснота в понятието, като насочват възпитателните си въздействия спрямо конкретни, необходими за институциите потенциали на тези деца и дават свои определения. Инструкциите на обществеността относно това, какво означава да си надарен и интелигентен всъщност обслужват своите цели и се влияят от много социо-икономически и културни фактори.

Днес теоретиците избягват да дават определение за талант и способност. Те се облягат единствено на сигурни фактори като конкретно постигнати високи цели. Доказано е, че специалните способности са фактор за високи постижения сред младежта (Bainbridge, 2009; Nichols & Miller, 1984, Алипиева, 2012). Всъщност единствен сигурен маркер, че някой е способен и компетентен, е именно успехът при извършването на дадена дейност. В България Министерството на образованието и науката осигурява еднократна финансова подкрепа на деца, участващи в международни олимпиади, състезания, конкурси или чрез едногодишни стипендии.

Остава нерешен въпроса за ранното идентифициране на даровитите, подкрепата на семействата им и специалното им обучение за пълната реализация на техните възможности. Съвременната образователна политика покрива нуждите на учениците, представящи се на средно ниво, без да отчита потребността на даровитите от разширяване и обогатяване на учебния материал, клубове по интереси, практически занимания и извънкласни дейности (Тодорова, 2011). Въпрос на индивидуална училищна политика и системна подкрепа от страна на семейството е развитието на таланта в днешно време. Единствено проектите по разработената програма „Сократ“ са насочени към своевременното откриване и подпомагане на образователните нужди на надарените ученици.

Актуалност на проблема

„Когато завърша средно образование, смятам да замина да се обучавам в чужбина...Предпочитам Англия или Германия...В бъдеще не мисля, че ще мога да реализирам себе си в България...В чужбина подкрепят интелигентните...“ (А. П., ученик в единадесети клас в МГ „Баба Тонка“ – Русе, участвал в множество олимпиади по математика и информатика и спечелил призови места).

Проведеното от мен проучване между ученици от гимназиите в Русе показва много аналогични ситуации. В Английска гимназия „Гео Милев“ съществуват паралелки от ученици, които използват чуждоезиковото обучение, за да покрият стандартните тестове по TOEFL, и да влязат в чуждестранен университет – обикновено в Западна Европа или САЩ. Около 90 % от тях не смятат да се върнат.

Проблемът за повишената емиграция сред българската младеж след влизането на България в Европейския съюз е документиран от множество проучвания (Бачийска, Савова, 2008). Обикновено образованието в български училища, които осигуряват академична подготовка на добро ниво, се използва като трамплин от даровитите деца за обучение и работа в западноевропейските страни. Това съдържа сериозен риск за постоянен и бавен интелектуален геноцид на българската нация, което да доведе до нейното мисловно и духовно избледняване в не толкова далечното бъдеще.

Този проблем поставя пред обществеността следните въпроси:

- ✓ Насоченост на държавната политика към форми на специална закрила на даровитите деца и техните семейства;
- ✓ Проучване на нуждите и психо-социалните особености на даровитите, които трябва да бъдат стимулирани в оптимална степен;
- ✓ Ранно и своевременно диагностициране на общата надареност и специалните способности;
- ✓ Изработване на методика за възможните прийоми за обучение и развитие на потенциалите чрез прилагането на индивидуален подход, който да стане приоритетен при работата с надарените деца;

- ✓ Предоставяне в населените места и общините на максимален брой работилници, клубове по интереси, кръжоци, трупи и др., в които децата да тренират своите умения;
- ✓ Образователно и професионално консултиране;
- ✓ Предлагане на възможности за проследяване, тютърство и подкрепа на надарените след завършване на средно образование.

Тези въпроси трябва внимателно да бъдат анализирани след проучване на съществуващите нормативни документи, уреждащи въпроса за статута на тези деца, идентифициране на надареността сред подрастващите, преглед на съществуващите в Европейския съюз и САЩ подходи за работа с надарени деца и създаването на работеща политика за тяхната подкрепа, конкретизирана с българските условия.

Нормативни документи

След успешно осъществената Болонска реформа през 2010 г. се създава общоевропейско образователно пространство. Основна стратегия на тази реформа е икономическото процъфтяване на Европа въз основа на образованието, високите технологии и квалификацията (Лисабон, 2000). Парламентарната асамблея на Съвета на Европа (ПАСЕ) провъзгласява като фундаментално правото на обучение на всеки, а Директива 1248 от 1994 г. посочва необходимостта от приемането на специални разпоредби в образователната система и политиката за даровитите. Препоръчителният характер на Директивата усложнява процеса на изграждането на общонационални стратегии за работа с тези деца, защото тя само залага общите цели при обучението им и същевременно дава възможност на европейските правителства сами да определят кои деца ще подпомогнат, какви образователни промени ще настъпят в бъдеще и на какво ниво (национално, регионално, общинско или училищно) ще бъдат контролирани и ръководени те. В момента в България се разработва Стратегия за развитие на надарените ученици, която все още не е влязла в сила. За съжаление българската политика спрямо надарените все още няма конкретни мерки за тяхната закрила.

Дефиниция за „надареност“.

Директива 1248 дава възможност на обществата сами да дадат определение за „надареност“ според конкретните социо-икономически и културни нужди на всяка нация. В резултат в повечето европейски страни (Германия, Австрия, Швейцария, Англия, и др.) няма приета дефиниция за надареност. Във Франция също няма установено становище – такова е прието само на експертно ниво, като за критерий се вземат високите постижения и успехи, нехарактерни за възрастта на дадено лице (Правна уредба за закрила на даровитите деца в законодателството на САЩ, Англия, Унгария и Германия, 2012). Въпреки липсата на дефинираност на понятието, все пак тези страни предприемат различни мерки и политики на регионално ниво за подкрепа на децата с изяви способности и техните семейства. Разработени са оперативни понятия, които да способстват първо за идентифицирането и второ за интегрирането на тези деца в общообразователните училища чрез различни набори от подходи. Официалните дефиниции акцентират върху необходимостта от специална образователна програма за децата, за които се смята, че са даровити, за да могат да развият способностите си и да бъдат полезни за обществото.

Общото понятийно звено, което обединява всички правителствени и академични определения за надареност, залага на вродения функционален ансамбъл от гени

предразположения, които могат да се развият в дейността и постигането на много високи резултати в една или няколко области. За природата на тези генни предразположения се смята, че са функция на невротрансмитерите, които ускоряват нервните процеси в мозъчната кора и са особено високи при надарените (Palmer, 2011). Както типът нервна дейност, те се унаследяват от родителите и са фактор за проявата на бързина на реакцията, светкавичен и целенасочен ориентировъчен рефлекс, стабилност и устойчивост при усвояването на знания, концентрация на вниманието и др.

Ролята на обучението и подкрепата на дарбите на индивида се вижда в условното разделение на надареността на потенциална и актуална. Всъщност всеки от нас има генни предразположения за развитието на една или друга способност, но поради липсата на фактори в семейната и институционалната среда, или заради черти на характера като неустойчивост на интересите, слабоволие, понякога и мързел, не успява да ги реализира. Актуалната надареност включва високите резултати в една или друга област, които индивидът постига чрез полагането на системни усилия, любознателност, заинтересованост и устоява целенасочена линия на поведение за овладяването до съвършенство на материала и/или дейността. Но тук трябва много добре да открием ролята на способността – т.е. генното предразположение за извършването на една или друга дейност, пред нивото на подготовка. Ще дам пример с т.нар. „пълни отличници“ – това са деца, които полагат системно усилия, стараят се, учат, за да получат отлични оценки по всички дисциплини. Кое и от тях да попитате обаче, ще ви каже, че не всички предмети може да овладее бързо и качествено. Винаги ще има една или друга дисциплина, която му е любима, защото я овладява бързо и я разбира. Не е възможно човек да се развива с еднакви темпове, и то на високо ниво, във всички сфери. Тези деца често отхвърлят социалните комуникации и общуването с връстници, тъй като нямат време за тях, защото трябва да се подготвят усърдно по различните предмети. За разлика от тях компетентните деца успяват бързо и ефективно да овладеят материала или дейността, без това да води до отдалечаване от страничните интереси и до стагнация на социалния живот. Разбира се, любимата дейност винаги ще остане на първо място.

Това корелира с теорията на Хауърд Гарднер за мултидименсионалната интелигентност и с идеята на Никълс за компетентността като настоящ капацитет, който ограничава ефекта от усилието по време на представянето на теста. Способността, като капацитет нараства от 10-та до 13-та година от живота на човека, когато се развиват и формално-логическите операции и уменията за саморефлексия и саомониторинг на преживяванията и дейността (Nichols, 1978; Nichols & Miller, 1984; Алипиева, 2012).

Както посочва Хриска Перфанова (2011), *„Идеалният вариант е, когато потенциалната надареност (на основата на наличните заложби) се превърне в актуална надареност (чрез целенасочена дейност за проява на заложбите и развитие на способностите)“*.

В повечето случаи терминът „надарен или талантлив“ се използва за деца, юноши или възрастни, които показват високи резултати или способности в интелектуалната, креативната, артистичната или социалната сфера (Johnsen, 2004). За надарени се смятат и лицата, които имат високи постижения в специфични академични дисциплини като физика, химия, литература и т.н. Техните постижения като условие не бива да са продукт на училищното образование, а да надминават средностатистическата продуктивност на лицата от тяхната възраст. Надарените

индивиди са тези, които демонстрират изключителна работоспособност и активност или компетентност в една или повече области. Тези характеристики обикновено се покриват само от около 10 % от учениците. Областите, в които развиват потенциалите си, са символната система (математика, музика и езици) и/или сензомоторните умения (рисуване, танци, спорт).

Характеристики на надарените деца

Разногласията в определенията на надареността водят и до спорове относно критериите за оценка на надарените в ранна възраст. Днес повечето от педагогическите психолози залагат на тестирането на интелигентността за оценка на общата надареност на подрастващите. Обикновено в повечето американски училища, като граничен критерий за надареност се приема стойност на коефициента на интелигентност над 130. Най-често използваните тестове за оценка на общата интелектуална надареност са Wechsler Intelligence Test for Children – Version III (WISC – III) и Stanford–Binet (Version IV). Много често прилагането на тези тестове обаче не достига до пълното идентифициране на надареността, тъй като не покриват всички възможни сфери на проявата на способностите на децата. Както вече посочих, детските способности се развиват неравномерно и често за сметка на една или друга. Така, тестовете за интелигентност особено във вербалната си част покриват критериите за обща култура, а не вродената интелигентност. Те не са добър критерий и за оценка на специалните способности в музикалната, артистичната, интраперсоналната и интерперсоналната сфери. От голямо значение е и кога, в какво състояние е било детето по време на попълването и кой специалист е провеждал пробите. Днес се разчита основно на педагогическите съветници в училищата или на психолозите към различните институции. Към тях обаче трябва да се предявят изисквания за добро познаване на методологията по извършването на пробите и известен опит за работа с надарени, за да могат да идентифицират успешно надареността от добрата подготовка.

Националната асоциация на надарените деца в САЩ акцентира върху прилагането на комплексни методики с висока надеждност прилагани спрямо различни източници (родители, учители, възпитатели, специалисти, работещи с детето и др.). Детето трябва да бъде наблюдавано дълго време и в различни ситуации (вкъщи, при самоподготовката, в учебните занятия, извънкласните дейности).

При оценката на надареността е необходимо да се вземат някои психо-социални, познавателни и езикови характеристики на надарените, които те проявяват още от ранна възраст. Дейвид Палмър (Palmer, 2011) посочва следните характеристики на надарените в следните сфери:

1. *Езикови способности* – богат речник и способност да се учат нови думи с лекота; бърз говор; ранно, нехарактерно за възрастта използване на сложни понятия и правилно построени граматически изречения; усвояване на четенето преди училищна възраст; постоянен интерес и задаване на въпроси относно всичко, което са видели и чули, и очакване на обстойни обяснения; способност да се разбират многопосочни и двусмислени изказвания в ранна възраст; умения да се участва в разговора на възрастните и да се разбират нюансите в речта; умения да се променя тонът и стилът на говорене пред различните партньори в комуникация (например, да се говори по „детски“ с по-малките и да се използват сложни понятия с възрастните);

2. *Способност за учене* – учат бързо и ефективно, без да полагат много усилия за това; проявяват тенденция към висока концентрация и фокусираност спрямо

интереси и постоянно търсят информация за интересувашите ги обекти (например, животни, биология, космос и др.); задават въпроси, които показват инсайт и дълбоко познание на интересувашата ги материя; голям понятиен резервоар; отлична и услужлива памет; ранно развитие на моторни умения, изискващи баланс, координация и движение (конструиране на лего, пъзели и др.); креативност и оригиналност при интелектуалната активност; влекат ги дискусиите с по-големи деца или с възрастни относно интересувашите ги теми; познават особеностите на когнитивните си стилове и на запаметяване добре, за да могат да ги приложат успешно на практика; способност да се концентрират върху интересите си за дълго време; убеждение, че ученето е забавление и високо развити познавателни чувства;

3. *Емоционални и поведенчески черти* – интензивността на преживените емоционални състояния е по-голяма в сравнение с тези на връстниците; проява на емпатия спрямо чуждите преживявания; бодрост, енергичност и постоянно състояние на търсене на новостите и изследване на околната действителност; способност да се мисли и говори бързо; ясно изразени лидерски потребности; способност да комуникират и да се свързват с по-големите деца и възрастните; обичат да остават сами и да се занимават с любимите си дейности или да мечтаят, мислят, пишат, четат и т.н.; влечение към естетиката и изкуството.

Таблица 1

Характеристики на надарените деца според Carol Bainbridge (2012)

Когнитивни характеристики	Социални и емоционални характеристики	Езикови характеристики	Други черти
Голяма наблюдателност Любопитство Услужлива памет Висока концентрация на вниманието Трайни интереси Умения за анализ и решаване на проблемни ситуации Добре развити умения за абстракция, обобщение, анализ и синтез Бързо и адекватно разпознаване на каузалните връзки между предметите и явленията в действителността Интензивност и гъвкавост на мисленето Развито и оригинално мислене Отлични способности за вземане на решения Учи се бързо без много наставления и тренировки Богато и живо въображение	Заинтересованост към социални и философски проблеми Ориентация към справедливост Перфекционизъм Енергичност Добре развито чувство за хумор Вътрешна мотивация за обучение и за високи постижения Общува добре с родителите, учителите и други възрастни	Богат речник В повечето случаи започва да чете рано Чете бързо Задава въпроси от рода: „Ами ако...?“, „Какво ще стане, ако...?“	Изпитва удоволствие при изучаването на нови неща Наслаждава се на интелектуалната активност Предпочита книги и списания, нехарактерни за неговата възраст Скептичност, критичност и оценителност при наблюдаване на събитията в живота и спрямо резултатите от своите действия

Естествено, посочената класификация е условна. Много надарени деца могат да бъдат развити в една сфера, докато в другите да не са толкова добре проявени.

Например, учениците с ясно показани тенденции към академичните сфери, могат да не развият толкова добре социалната сфера и уменията за общуване с връстниците. Не е задължително, когато си надарен, да бъдеш лидер. Някои деца не се научават да четат рано и не се отличават с високи резултати в училище. Други дори имат специфични училищни затруднения. Най-известен сред тях е Алберт Айнщайн, който в шести клас е трябвало да отпадне от училищната система, защото не е покривал стандартите □. Това поставя въпросите за ранното тестиране на даровитостта и за правилното прилагане на индивидуалния подход в тяхното обучение.

Психо-социални особености в развитието на надарените деца

Основните насоки, които характеризират развитието на надарените деца и техните способности са следните:

- ✓ Проява на извънредни способности, дори талант – талантът е способността да показваш умения на необичайно за възрастта ниво;
- ✓ Високи постижения – надарените по правило, но не винаги са успешни. Дори ако не получават добри оценки в училище, обикновено постигат високи резултати по тестовете за интелигентност. Те обичат да учат, запаметяват бързо и трайно, което им помага да успеят. Ако обаче надареното дете загуби мотивацията си за обучение, то може да понижи оценките си в училище и дори да отпадне от него;
- ✓ Проявяват вътрешна мотивация за обучение и се характеризират с вътрешен локус на контрол – индивидите с вътрешен локус на контрол проявяват системност в поставената задача и са с ориентация към задачата и постигането на майсторство в извършената дейност (Nicholls, 1978, Маклилънд, 1985, Алипиева, 2012);
- ✓ Успехът в дейността и самата активност развиват уменията за самооценка на децата, като способстват за по-ранното формиране на тяхната идентичност през юношеството и съставянето на житейски планове (Berzonsky, 1989, 1999; Алипиева, 2011);
- ✓ Те могат да бъдат много емоционално и психически сензитивни поради присъщата им себекритичност и перфекционизъм (Palmer, 2012).

Много хора считат, че когато си надарен, интелигентен и талантлив, трябва да си перфектен и щастлив. Трябва да приемем обаче, че тези деца се различават много от връстниците си, което поражда много психо-социални проблеми. Всяко отклонение от средностатистическата норма може да доведе до социална изолация, чувство за неразбраност, неумения от страна на възрастните да работят с тях поради незнание и дори неправилно диагностициране на някои разстройства. Повишената интроспекция и чувствителността на тези деца, острата реакция спрямо несправедливостта в света и понякога бунтарските тенденции в поведението, съдържат сериозен риск за развитието на емоционални разстройства, маладаптивен перфекционизъм, усещането за експлоатираност и дори ранно отпадане от училище и включването в асоциални групи от връстници.

Подходи и методи за работа с надарените деца

Тези психо-социални особености на надарените изискват специален клъстер от образователно-възпитателни стратегии, психологични услуги в общността спрямо децата и техните семейства и подкрепа на институционално ниво на подрастващите. Навременното идентифициране на надареността и диагностицирането на възможните

съпътстващи емоционални и социални проблеми трябва да станат приоритетни в образователната политика. Съществуват много международни организации, които подкрепят надарените деца и възрастни като МЕНСА, Швейцарската фондация за подпомагане на надарени ученици, програмата „Сократ“ и др. В различните страни са сформирани неправителствени организации, предимно от родители на надарени деца, които подпомагат семействата на подрастващите със специални способности, предимно морално и чрез намирането на средства за реализацията на децата им. Най-известната от тях е *C Call proposals*.

Съществуват предимно два подхода на институционално ниво за работа с надарените: на законово равнище и чрез неправителствена подкрепа. Страните от Северна Америка и някои западноевропейски държави (Германия, Австрия, Швейцария, Франция, Унгария) след въвеждането на операционални понятия за идентифициране на надарените прилагат различни политики на федерално ниво. Сред тях се приемат основно подходите за акселерация – преминаването в по-горни класове, когато учениците показват по-високи резултати за съответния клас (страните от немския кръг и САЩ) – и този за мултидименсионалността на човешките способности, който препоръчва обогатяване на учебната програма, създаването на клубове по интереси, кръжоци, театрални и музикални трупи и др. или индивидуалните учебни планове според потребностите на надарените (Чехия, Русия, Франция и Унгария). В някои от страните се създават и специални училища за надарени или децата са отделени в паралелки, които по-интензивно и обогатено изучават учебния материал (Белгия, САЩ, Германия, Русия).

Основните форми за подпомагане на даровитите ученици в европейските страни са:

- ✓ Уреждането на различни състезания, конкурси и олимпиади в областта на науката, културата и спорта;
- ✓ Провеждане на международни олимпиади във всички академични области;
- ✓ Летни академии, тематични семинари, дискусии, курсове;
- ✓ Пилотни училища, които се подпомагат и от фондации. В тях има специализирано обучение в различни области – музика, изкуство, занаяти, математически, лингвистични, литературни и природонаучни науки;
- ✓ Издаване на специализирана литература с практическа и теоретическа насоченост;
- ✓ Насърчаване на сътрудничеството между университетите за подкрепа на даровити деца;
- ✓ Подпомагане участието в научни изяви в чужбина и краткосрочни специализации на млади учени и специалисти;
- ✓ Отпускането на стипендии за отличен успех или при достигане на призови места на международни олимпиади и състезания;
- ✓ Финансиране на конкурсна основа на нови научни изследвания на колективи от млади учени и др.

Тези ракурси на методологическа работа и подкрепа на децата и младежите с изявени постижения и техните семейства в Европа и Северна Америка биха били добра отправна точка за развитието на специализирани програми за обучение на даровитите в българското образование. Основните проблеми, които стоят пред нас вече бяха изброени: липсата на добра идентификация и тестиране на даровитите на ранен етап, отсъствието на системна политика и методи за развитието на техните потенциали, която да бъде подкрепена на национално ниво.

Според проф. дпн Добринка Тодорова [2011] промяната на образователната политика трябва да започне най-напред с подготовката на добре подготвени и компетентни педагогически кадри във висшите училища в страната, както и предоставянето на квалификации за учителите в практиката, които ефективно да разпознават и да умеят да работят с надарените. Тя създава модел, по който преподавателите в основните и средните училища да прилагат успешно практики в учебно-възпитателната дейност с подрастващите с изяви способности. Тодорова разделя модела на три модула. В първия се определят особеностите на надарените деца, в които се отсяват специфичните черти, проблемите и трудностите, както и митовите при идентифицирането на нуждите на тези деца. Във втория се пристъпва към диагностицирането на надарените, като се отчитат техните интереси, общи и специални способности. В третия се акцентира върху развитието на надарените деца чрез внимателно проучване на закономерностите, условията, предпоставките и използваните процедури; усъвършенстването на технологиите за развитие в урока, в извънкласната и извънучилищната дейност; и изготвянето на индивидуални училищни програми според потребностите и особеностите на всяко дете.

Тези изводи налагат и разглеждането на някои практически въпроси, касаещи качеството на тестирането на способностите в училище, педагого-психологическите методи на преподаване и образователното и професионалното ориентиране. Налагат се следните тенденции: първо, за ранно изследване на специалните способности на индивидите, дори в зората на тийнейджърството, което би било оценъчна основа за правилната ориентация на подрастващия при избора на учебно заведение за своето средно образование; второ, по-голямото разнообразие от извънкласни дейности, клубове по интереси, форуми и други форми на ученическо творчество, в които юношата да се чувства удовлетворен, успешен и да избере бъдещата си образователна и професионална реализация; трето, индивидуалният подход не е иманентна черта на работата единствено на децата със СОП или при изоставащите по дадена учебна дисциплина, а би следвало да се прилага и при децата със заложби или изяви постижения, за да се стимулира техния потенциал за развитие. За лицата с неизградени интереси и с риск от отпадане от учебна среда са необходими стратегии от образователни и психологически политики, целящи ориентацията им към дейности, в които те ще се чувстват успешни и част от социализиращи и педагогически интервенции за постигане на адекватно и здраво ниво на самооценката, спомагаща педагогическа среда и др.

Като заключение, ще припомня идеята на Ерик Ериксън (1968), че всяко общество е специфичен модус на психологически мораториум, където личностите активно търсят своето място, опитват да намерят идентичността си чрез правилно оценени според индивидуалността им и одобрени от социума избори. Но когато едно общество се намира в дифузия на ролята, когато няма ясно установени ценности, по които хората могат да се себеоценят и да се проектират в житейски план, тази задача става твърде трудна за реализация. Ето защо развитието на личността трябва да се изгражда не само в семейството, а и от различни институции като училището, медиите, общностите, общинските комисии за работа с младежта, като общонационална политика на един социум.

Литература/Reference

1. **Алипиева Д.**, Статуси на идентичността (апробация на въпросника EIS на Allan Tap и колеги в извадка от български юноши на възраст 11 – 18 г.), Научни трудове на Русенския университет-2011, том 50, серия 6.2., стр. 55-63
2. **Алипиева Д.**, Фактори за формиране на идентичността, Сборник доклади от СНС -2012 г., ISSN 1311-3321, Русе, 2012 г., стр. 54-58
3. **Байчинска, К., Савова, С.** Статуси на национална идентичност, мотивация за емиграция и ценности в юношеска възраст, 2008, <http://bjop.files.wordpress.com/2008/10/krasimira-baichinskasavka-savova-doklad1.pdf>
4. Правна уредба за закрила на даровитите деца в законодателството на САЩ, Англия, Унгария и Германия , Студентска програма за законодателни проучвания в Народното събрание, 2012
5. **Тодорова, Д.** Изследователска програма за подготовка на бъдещите учители за идентификация и развитие на надарени деца, сп. „Образование“, 2001, кн.4
6. **Bainbridge, C.** /2009/ What is a Gifted Child?
<http://giftedkids.about.com/od/gifted101/p/gifteddef.htm>
7. **Berzonsky, M. D.** The self as a theorist: Individual differences in identity formation. International Journal of Personal Construct Psychology, 2, 1989, p. 363 – 376
8. **Berzonsky, M. D.** The self as a theorist: Individual differences in identity formation. International Journal of Personal Construct Psychology, 2, 1989, p. 363 – 376
9. **Nicholls, J. G.** (1976). Effort is virtuous but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. Journal of Research in Personality, 10, 306-315.
10. **Nicholls, J. G. & Miller, A. T.** Development and its discontent: the differentiation of the concept of ability, Greenwich, 1984
11. **Palmer, D.** Gifted Kids : IQ testing and Gifted education, 2012
12. **Palmer, D.** How Schools Decide a Kid Is Gifted, 2012

Интегральные психологические новообразования критических периодов детства

Проф. дпн Л.И. Бершедова
Институт психологии, социологии и социальных
отношений МГПУ, Москва, Россия

Integral Psychological new Formations of Critical Periods of Childhood

Prof. Dr. L. I. Bershedova
Institute of Psychology, Sociology and Social Relationships,
Moscow

Abstract: The problem of „crisis“ seen in the context of development issues in the light of his understanding of the development both internally deterministic, focused, dialectical process that takes place not uniformly, but contradictory, through the emergence and resolution of internal conflicts. The most important psychological reality of crisis is to change the social situation of development. Together, the entire system of the child's relationship to reality is allocated three of the most important species: the relation to the objective world, the attitude toward other people and attitude. A person's willingness to enter into a new reality of life as a reflection of the active mode of existence in the world does not arise randomly, in any place, especially adults.

Keywords: development, crisis, internally deterministic, contradictory, social situation.

В последние десятилетия накоплен колоссальный массив сведений относительно источников, механизмов и симптоматики отдельных возрастных кризисов. В целях понимания природы последних вырабатываются разнообразные эвристические объяснительные схемы. Систематическое обращение психологов к проблеме кризисов развития в контексте других проблем (смены ведущих типов деятельности, генезиса возрастных психических новообразований и др.) также привело к ряду значимых результатов. Однако, во многих случаях кризис, критический период развития как особая психологическая реальность изучается в одной из своих многочисленных проекций.

Для любого исследования кризисов важным является не только определение задач развития в кризисные периоды, определение конкретных траекторий развития и механизмов перехода, но и воссоздание динамики кризиса как развивающегося целого, психологический профиль возрастного кризиса вообще. Теоретически осмыслить возраст – значит найти такое изменение личности ребенка как целого, внутри которого стали бы ясны все основные моменты развития. Собственно, такая ориентация исходно задана в работах Л. С. Выготского. Проблема “кризисов” рассматривалась им в контексте проблем развития, в свете понимания им развития как внутренне детерминированного, целенаправленного, диалектического процесса, который протекает не равномерно, а противоречиво, через возникновение и разрешение внутренних конфликтов. Самая суть “кризисов” для Л. С. Выготского выражается в конструктивных процессах развития, позитивных качественных изменениях личности, которые и определяют переход на новую ступень.

Важнейшая психологическая действительность кризисов заключается в смене социальной ситуации развития. Определяя её как неповторимые связи и отношения ребёнка с взрослыми, социальной средой в целом, Л. С. Выготский, таким образом, истинную реальность критических периодов представляет в свете коренной перестройки всей системы этих отношений. Это, во-первых.

Во-вторых, личность в социальной ситуации развития представлена в переживании, в нём коренится “завязь” особого отношения личности к своему миру. Фактором перехода от одного возрастного периода к другому выступает перестройка внутреннего переживания, когда, то, что для ребёнка было существенно важным, направляющим, становится относительным и неважным на следующей ступени.

В-третьих, источник динамики “поворотных” переживаний заключён в главном противоречии, логика развития и развёртывания которого определяет структуру кризиса как трёх его фаз и своеобразное психологическое содержание каждой из них: предкритическая – латентное обострение противоречия, критическая – его проявление, посткритическая – разрешение.

В-четвёртых, общий путь движения в пространстве кризиса, по сравнению, с литическим возрастом, иной, а именно: от изменившейся структуры сознания ребёнка к перестройке его бытия, которое на завершающей фазе критического периода субъективируется и становится предметом нового собственного действия ребёнка (Л. С. Выготский).

Анализ текстов Л. С. Выготского приводит к заключению, что новое отношение ребёнка к окружающей его действительности, прежде всего социальной, возникает как отрицание старого отношения и потому требует особой работы „отмирания“, „инволюции“. Последствия возникновения новой структуры сознания огромны. Новая структура сознания означает и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребёнка и внутренней активности его психических функций. Суть переходного периода состоит в единстве созидания и разрушения, непрерывности и прерывности. При этом сложная природа кризисов возрастного развития в русле культурно-исторической теории раскрывается через реальные качественные преобразования системы отношений ребёнка с обществом, с миром в целом. Будучи опосредствованными изменениями деятельности – предметной и социальной – их взаимопереходами, эти отношения открываются и развёртываются в новом своём значении, отражая драму переживаний формирующейся личности, в результате которой происходит переход от одного способа переживания среды к другому и становится возможным новый более высокий этап развития.

Одно из ключевых положений Л. С. Выготского о специфике детского развития касается основного критерия деления детского развития на отдельные возрасты. Самое существенное содержание развития в критические возрасты, подчёркивает Л. С. Выготский, заключается в возникновении новообразований, которые в высшей степени своеобразны и специфичны. Главное их отличие от новообразований стабильных периодов в переходном характере. Новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, участвуя в „подземном развитии“ и, выполняя, роль своеобразного внутреннего каркаса, который обрастает фактурой конкретных мотивов и действий и определяет направление развития психики в каждом стабильном периоде. Динамическое развитие этих новообразований в период кризиса представляет цепь внутренних изменений, переход от одного способа переживания среды к другому, если переживание понимать как внутреннее отношение ребёнка к тому, или иному моменту действительности.

В совокупности всей системы отношений ребёнка к окружающей действительности выделяется три их важнейших вида: отношение к предметному миру, отношение к другим людям и отношение к себе. Отношение к другим людям признано психологами как центральная образующая личности, ибо „через других мы становимся самими собой” (Л.С.Выготский). Личность рождается и возникает в пространстве реального взаимодействия людей. „Эстетическое вживание“ в мир другого человека, в мир его переживаний, усвоение его жизненного кругозора – это особая форма отношений, более значимых, чем действия и поступки. Именно эти отношения к другому являются „подоплёкой“ всего богатства чувств, сознания, ценностных ориентаций, отношения к миру в целом, в конечном итоге являются необходимым условием познания человеком бытия. Человек не только сам относится, но и фокусирует в себе отношения других людей. Личность, таким образом, выступает в качестве своеобразного синтеза собственных качеств и интериоризованных субъектно-интенциональных качеств других индивидов. По существу, личность, утратившая самое себя – это индивид, утративший все личностные, то есть социально-человеческие связи с другими индивидами.

Отношение к предметному миру выражает два рода опосредствованных связей: с человеком через предметы и с предметами – через человека (А. Н. Леонтьев). Первоначально отношение к миру вещей и к окружающим людям слиты для ребёнка между собой, но дальше происходит их раздвоение, и они образуют разные, но взаимосвязанные и взаимообусловленные линии развития, переходящие друг в друга.

Отношение к себе выступает в качестве самой первой черты личности, отражая её „Я”. Осознание своего „Я”, представляя собой, феноменологическое превращение форм действительных отношений личности в своей непосредственности, выступает как их причина и субъект. „Я” не может быть раскрыто только как объект непосредственного осознания, через отношение только к самому себе, обособленно от отношения к другим людям. К осознанию самого себя человек приходит через отношение к нему других людей, отношение к самому себе опосредовано отношением другого.

Становление личности, как отмечал Л. С. Выготский, заключается в переходах между состояниями „в-себе“, „для-других“, „для-себя-бытия“. Эта идея была им проиллюстрирована на примере развития высших психических функций. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности.

Три выделенных вида отношений не изолированы друг от друга, взаимосвязаны генетически и в моменты взаимного пересечения, при их „завязывании в узелки”, собственно, и складываются личностные структуры, происходит подлинное рождение личности (А. Н. Леонтьев). Этот особый скрытый процесс на разных этапах развития выражается по-разному.

По существу, многообразные отношения (и, в первую очередь, отношение к себе, людям, миру), в которые человек вступает в действительности, являются объективно противоречивыми. Их противоречия и порождают конфликты, которые при определённых условиях фиксируются и входят в структуру личности. Выступая движущими силами развития, эти противоречия на разных уровнях развития имеют свои специфические формы проявления. Первые степени конфликтности этих отношений в онтогенезе выступают в последовательной их смене: „Я и мир“, „Я и взрослые“, „Я и сверстники“, „Я и Я“. С определённого момента развития, как отмечает Д. Б. Эльконин, это всегда два человека – Он и Взрослый. Этот взрослый, носитель потенции развития, создающий «зону ближайшего развития» - как бы промежуточное звено между ребёнком и обществом, между ребёнком и универсумом деятельности. Причём этот «Взрослый» имеет собственное развитие.

Сначала взрослый удовлетворяет физиологические потребности ребёнка, затем - положительно-эмоциональные потребности, затем образец действий с общественным предметом, затем место взрослого в значительной степени занимает сверстник, затем „я сам“ как „я идеальное“ и т.д.

С позиции категориального анализа отношения выступают не только как особая характеристика психической связи индивида с действительностью представленной повсеместно, но имеют ещё целый ряд особенностей, раскрывающих всё богатство и разнообразие их представленности в личности. Эти особенности обозначены в психологии как спектральные „параметры“ (В. Н. Мясищев), „измерения“ (Б. Ф. Ломов) отношений, среди которых особенно выделяется их доминантность. Это представляет систему отношений как иерархию, в которой выделяются доминирующие. Ими становятся отношения, связанные с ведущими мотивами, с жизненными целями, они являются наиболее интенсивными и характеризуют степень и направленность активности человека. Какое именно из всей системы отношений окажется доминирующим, зависит от конкретных условий развития и жизни личности.

По сути, каждый кризис детства, и не только детства, но и взрослости, выступая вехой в рождении и развитии личности, раскрывает преобразование человеческих отношений, переворот которых и обозначает завершение одного этапа развития и открытие неограниченных перспектив другого. Многообразное пространство отношений формирующейся личности в период кризиса динамично по стремительным качественным преобразованиям этих отношений и специфично по репрезентации в них различных сторон и компонентов действительности, в которой живёт человек.

Личность существует, по определению философов, в процессе постоянного несовпадения с собой, в процессе выхода за свои пределы. Именно в переломные, поворотные моменты жизни это несовпадение, опережение личностью себя выступает всего отчётливее, ибо актуализируются механизмы преобразования личности, в результате чего появляются психологические новообразования, меняющие формы её существования и осуществления. В науке итог таких преобразований личности иницируется с понятием „готовность“, выступающей автономной характеристикой изменяющегося человека в изменяющихся ситуациях и имеющей, таким образом, своё происхождение, содержание и историю развития.

В многочисленных социологических, психолого-педагогических исследованиях существует тенденция употреблять понятие „готовность“ как в широком диапазоне значений, так и в контексте достаточно разнообразного спектра психологических явлений.

Наличие разнообразных сфер, применительно к которым используется понятие психологической готовности человека, свидетельствует об её сложности, динамичности и многогранности функционирования как психологического феномена, проявляющегося в наиболее значимые моменты жизни человека в качестве психологического новообразования.

В целом, в психологических исследованиях проявляется два подхода к трактовке феномена „психологической готовности“ человека: функциональный и личностный. Исходным при этом является понятие „готовности человека к деятельности“. Первый предполагает понимание готовности к деятельности как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное её выполнение. Второй интерпретирует „психологическую готовность“ как целостное личностное образование, имеющее специфическую структуру и включающее разнообразные компоненты, среди которых выделяются: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой,

операционально-поведенческий. Рассмотрение характеристик “психологической готовности” человека к той или иной деятельности, представленных в литературе в русле второго подхода, позволяет обозначить ряд исходных положений в понимании этого феномена.

Во-первых, психологическая готовность человека к деятельности как сложное интегральное психологическое образование выражает общую направленность субъекта на определённую активность, отражая его деятельное отношение к тем или иным сторонам действительности и к самому себе.

Во-вторых, психологической готовности человека присуща заданная векторизованность активности, избирательность, предрасположенность к определённому образу действия, деятельности, которая является для человека значимой.

В-третьих, это – динамичное образование, что предполагает функционирование его на разных уровнях организованности как развивающейся системы, каждый из которых детерминирован спецификой репрезентации её компонентов и мерой их выраженности. Качественное различие структурных компонентов “психологической готовности” придаёт их единство внутренне дифференцированный характер, определяющий особенности развития каждого из них.

В-четвёртых, функционирование психологической готовности человека к деятельности как целостного психологического образования определяется снятием барьера между актуальным и потенциальным на всех психологических уровнях её организации: когнитивном, мотивационном, эмоционально-волевом, операционально-поведенческом.

В-пятых, психологическая готовность человека к деятельности возникает и развивается в пространстве сложной совмещённой структуры противоречий, возникающих в жизненном опыте личности.

Готовность человека входить в новую жизненную реальность, как отражение деятельного способа его существования в мире, не возникает произвольно, в любом, особенно взрослом возрасте. Условия и предпосылки для её развития создаются ещё в дошкольном возрасте и школьном детстве по мере расширения системы связей ребёнка с миром, открывающихся жизненных перспектив, в которых действительность выходит за пределы его реальной практической деятельности и прямого общения. Для онтогенетического развития личности “психологическую готовность” характеризует стремление ребёнка к новому и, значит, более “взрослому” положению. В школьном детстве феномен “психологической готовности” детей как сложное многокомпонентное образование проявляется в критические периоды развития в связи со сменой социальной ситуации развития. По объекту своей направленности определяется как готовность детей и школьников к новой ведущей деятельности, развивается в результате взаимодействия детей и взрослых, функционирование “психологической готовности” связывается с мерой успешности детей в новой ведущей деятельности.

Такое понимание “психологической готовности” применительно к ситуации кризиса приводит нас к определению этого феномена как особого интегрального психологического новообразования критических периодов развития. Центробразующим в многокомпонентном содержании психологической готовности детей к переходу на новый этап развития выступает единство качественных преобразований системы отношений ребёнка к миру, окружающим людям и самому себе.

Фазы развития кризиса – предкритическая, кульминационная критическая и посткритическая, таким образом, могут быть поняты как уровни развития психологической готовности детей к переходу, каждый из которых детерминирован

спецификой репрезентации, доминантностью одного из выделенных видов отношений. В предкритической фазе накопленный в результате присвоения ведущей деятельности опыт её отношений перерастает наличную ситуацию развития, открывая с достаточной полнотой сферу новых для него отношений, характерных для последующего возрастного этапа. Образ будущего приходит в сегодняшнюю действительность ребёнка и рождает стремление выйти за пределы окружающего. В критической фазе презентуются процессы рефлексивного уровня. Сложное переживание себя в пересечении настоящего и будущего, реального и идеального детерминирует интенциональное „проектирование“ себя и преобразование отношения к себе. Несовпадение человека с самим собой в этот период, опережение субъектом себя приводит к переживанию своего подлинного „Я“. Достижение посткритической фазы развития сопряжено со своего рода скачком, в результате которого новая деятельность обретает личностный смысл – „значение для меня“. Каждая из фаз кризиса функционально ответственна за определенное содержание процесса формирования полноценной психологической готовности ребенка к переходу на новый этап развития и характеризуется доминантностью того или другого вида отношений.

Развитие психологической готовности как интегрального личностного образования критических периодов обусловлено общими закономерностями, характеризующими эти периоды, а также характером протекания соответствующего кризиса. Общие и специальные возрастные характеристики процессов развития в критические периоды задают психологическое содержание готовности детей к переходу, этапы ее зарождения, формирования и гарантируют надежность функционирования как интегрального личностного образования.

Литература/Reference

1. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология. Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432с.
2. **Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики. М., 1965. 506с.
3. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 443с.
4. **Мясищев В. Н.** Психология отношений. М., 1995. 356 с.
5. **Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии. М., 1976. 415 с.
6. **Эльконин Д. Б.** Избр. Психол. Труды. Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1989. 458с.

Ефикасност на психокорекционната и компенсаторна работа при деца на 7–9-годишна възраст с минимални мозъчни дисфункции

Д-р Петя Чешмеджиева

Център за психологически услуги и развитие „Психомфорт”
petia.cheshmedzhieva@gmail.com; <http://psycomfort.com/>

Effectiveness of psycho correctional and compensatory work on children 7-9 years of age with minimal brain dysfunction

Petya Cheshmedzhieva, PhD

Center for Psychological Services and Development
"Psycomfort"

petia.cheshmedzhieva@gmail.com; <http://psycomfort.com/>

Abstract: *Children with discrete brain dysfunction often cannot be diagnosed and their problem remains beyond the cases which provide specialized assistance in school. Another important reason for retaining development is inefficient contact with the mother since infancy, and then in early childhood and pre-school, which turns into ineffective assistance for the preparation of lessons at school. Efficiently corrections and compensations are performed, through active interaction between teachers, parents, psychologists, doctors, resource teacher and involving the whole family in expanding the experience of the child.*

Keywords: child development; retention developmental; disorder and skills at school.

Интеграцията на деца със специални образователни потребности (СОП) и/или с хронични заболявания в масовите детска градина и училище дава възможности за оптимално социално стимулиране, взаимодействие, а с това и за цялостно развитие и улесняване на ученето със специализирана помощ. Съгласно Наредба №1 от 23 януари 2009 г., чл.1 и чл.2 на Министерство на образованието и науката (МОН), като такива се оценяват децата с: различни видове увреждания – сензорни, физически, умствени (умствена изостаналост); езиково-говорни нарушения; обучителни трудности. Психолого-педагогическата подкрепа в образователната среда осигурява: коригиране и компенсиране на съответното увреждане, нарушение или затруднение; подпомагане в образователно-възпитателния процес за постигане на държавните образователни изисквания за предучилищното възпитание и подготовка или за учебното съдържание; стимулиране на цялостното им развитие за успешна социална интеграция и професионална реализация.

След постъпване в училище обаче изплуват останали незабелязани или недооценени от родителите проблеми на развитието, за които вероятно още в детската градина учителите са давали сигнали за необходимост от диагностика от специалисти. Такива са случаите, които най-често не могат да бъдат диагностицирани със специализирани медицински методи и поради това не се вписват в критериите за

увреждане, а с това и в спектъра на СОП, но за тях може да се съди по множество маркери на развитието като нарушения в поведението, които се проявяват най-ярко във възрастта 7-9 години. Такива са случаите с минимални мозъчни дисфункции, които според различни сведения засягат от 5 до 10% от децата. Предполага се, че се дължат на закъсняване или нехармонично развитие на отделни функции на мозъка. Предизвикват се от органично увреждане на главния мозък вследствие на пренатални и ранни постанални въздействия (интоксикации, заболявания на майката, асфиксия, родилни травми, дистрофични заболявания и др.), които не се изявяват в ясна неврологична картина, но може да дадат отражение в затруднени социализация на децата и дисциплиниране (като при хиперкинетичното разстройство), може да бъдат съчетани или частични разстройства като дислексия, дисграфия, дискалкулия.

Обикновено учителите от детската градина благодарение на дългогодишен опит с множество деца във възрастовия диапазон, в който работят, дават основателни бележки за отклонения от нормалното функциониране на нервната система или сигнал за отличаваща се пасивност и трудности в постигане на емоционална връзка с детето (както те, така и връстниците от групата с него) и стимулират родителите за изследвания и консултации с психолози и лекари.

Ефикасността в консултативната работа е цел за бързо оптимизиране на развитието на детето и постигане у него на чувства за справяне, което ще улесни по-нататъшното компенсирание. Това може да става с икономична процедура, която интегрира ресурса на семейството – всеки със своя опит според интересите и слабостите при детето и със степента, с която може да бъде вдъхновител и окуражител за него то да положи усилия и да преодолее бариери заради негативен опит от несправяне.

Взаимодействието е също ресурс и принцип на организация на психологическата помощ за детето, което има обучителни трудности. Тук е представена гледна точка, съчетаваща теорията и практиката в работа с реални случаи. Представени са институционалната подкрепа за деца със СОП и организация на една практика с отзивчивост към децата с проблеми в ученето, стимулираща екипност между участниците в помощта. Предложена е схема за психологическа ревизия на ресурси и препятствия в етапи от развитието на детето чрез анализ на връзките – майка–дете, майка–учител, учител–майка, дете–учители. Описана е ролята на психолога в помощта. Споделена методика на построяване на психологичното заключение, пригодена за мобилизиране на усилията на всички участници в подкрепата – семейството, класен ръководител, училищен психолог, ресурсен учител, логопед, лекар.

Гледна точка от науката и практиката

Тази статия описва проблеми и гледната точка за разрешаването им от позиция на 15-годишна педагогическа практика (от които 13 с деца в предучилищна възраст и с наблюдения върху развитието им в начална училищна възраст) и на 7-годишна частна психологическа практика с множество случаи с проблеми в детското развитие и с опит от научни психологически изследвания с продукти, приложими в практиката на педагога и други специалисти от помагащите професии, и с личен интерес към превенцията на неврозата.

Според неврологията и психологията в повечето случаи мозъкът има потенциал да се справи при нефункциониращи центрове, като съседни центрове компенсират и тази особеност не се отразява като съществен проблем в развитието, ако то се

осъществява в емоционално положителна подкрепяща среда, при кърмеща майка (или дори и при възпрепятствано кърмене), ако тя „захранва“ бебето с топъл емоционален контакт в грижата си за него. Различна става ситуацията, ако майката след раждането трудно се справя със стреса от новите грижи, също ако се стреми към постигане на всички предписания от педиатъра и от по-опитните около нея жени – своята майка и други. Възможно е тя да не може да установи психологическа връзка с детето поради собствени мозъчни дисфункции или други непреодолени проблеми и затова, ако е старателна, прибягва до хладно спазване на всички предписания за ранна грижа, или напротив – не може да се фокусира и да откликва на нуждите на детето. А връзката между майката и детето му дава енергия, която укрепва аксиатиката на психиката му (Мечков, 1995) и е важна основа за формиране на оптимистична нагласа с актуализиране на надеждата в трудни житейски ситуации и за изграждане на базисно доверие и на способност за адаптация за целия му живот. Проблемът за потребностите Константин Мечков определя като централен както при организацията на психиката, така и при нейната дезорганизация, както при норма, така и при абнорма – отклонение от нормата, което може да достигне до патология. „Дезорганизация и патология не са тъждествени. Правилната организация винаги е норма. Текуща и временна дезорганизация също е нужна в норма, за да може на мястото на ненужните дезорганизиращи адаптивни системи да се организират нови, адекватни на новите условия. Временни отклонения от нормата имат свои обичайни разновидности и в ежедневието – случайни грешки, временно забавяне. Патологията винаги е дезорганизация.“ (Мечков, 1995, с. 42-43)

За родителите маркери за здравето на детето (а с това и за развитието в норма) стават признаците като – да не боледува често, а, ако боледува, неразположенията се свързват предимно с настинките и с вирусите и усложненията от тях, особеностите на храненето. Често от позиция само на такъв интерес се наблюдава избягване на ангажираност на родителя към детската градина или стремеж за възлагане на по-голямо ангажиране на учителките към детето. Така се оформя тенденция в две крайности – да подценяват сериозността на проявил се проблем и да рационализират защитно признаците му, или пък да се вглеждат свръхчувствително в здравето и поведението на детето, от което то формира нагласа за себе си, че е непълноценно, след като създава тревожност у възрастните, които се грижат за него.

У детето се стабилизират неефективни защитни механизми, които дават облик на характера му, със стремеж повече да избягва усилията, които, подкрепяни от родителското щадящо отношение, се стабилизират. Липсата на приветливо отношение и емоционална поддръжка, които да стимулират възприемането, също влияе негативно в този процес. Не може да сработват асоциации, които да обогатяват възприятието и да съхраняват услужливо представи, на базата на които детето да се ориентира в ново съдържание и пак по пътя на асоциацията то да го интегрира в своя опит. Без стимулиране на емоционално преживяване – положително, включено емпатийно, ако дадени мозъчни дисфункции ограничават концентрацията и устойчивостта на вниманието, това се отразява като частично закрепване в паметта на информация, свързана с учебно съдържание, също на създаване на бариери, които възпрепятстват запомнянето, а оттам и на трудности в систематизирането на опита и в понижено качество на мисленето.

Институционална подкрепа чрез взаимодействие

На ниво държавни и общински институции българското образование проявява грижа за деца със специални образователни потребности. МОН чрез регионалните

инспекторати организира и координира усилията в класовете – учители, деца и техните родители, заедно с институции и звена за организирани услуги (ресурсни центрове) за психодиагностика и помощ за справяне от ресурсни учители и логопеди.

Взаимодействието между семейството и различни специалисти е отдавна установено като ефикасен фактор за помощта при децата с обучителни трудности. На ниво деца със СОП и организирането на интеграцията им в училище тази процедура преминава през множество стъпки, които имат за цел както да регистрират заявката, така и да обезпечат работата на специалистите и координацията между родители, училище, ресурсен център (Наредба №1 от 23 януари 2009 г., чл.26 (2) т.12 на МОН).

Децата с минимални мозъчни дисфункции често остават в периферията на обхвата на този вид услуги. Учителите търсят начини чрез индивидуална работа да повишат тяхната успеваемост, търсят и контакт с родителите, с училищния психолог. Често училищните психолози поради характера на длъжността и натовареността си нямат възможност, а също и условия да проведат системно психологическо изследване. Тези от тях, които са квалифицирани да разпознават утежненията вследствие на дисфункциите, препоръчват на семейството извънучилищен психолог, за да се действа помощта според нуждите на детето своевременно.

Ресурсът взаимодействие в извънучилищната помощ

Взаимодействието е важен ресурс и в неинституциализираната компетентна помощ. Нуждата от диагностициране на водещият проблем за изоставане в училище обикновено се сигнализира от учителя на родителя. Учителят обикновено заявява искрено готовност за съдействие и съблюдаване в клас на предписания на другите специалисти, с които ще участва в тази помощ за детето. Ако родителят чувства доверие към искреността в грижата и към компетентността на учителя, от позиция на която той алармира за проблем, между тях се създават доверителни отношения, пристъпва се към споделяне и ефективно взаимодействие, което е най-важната основа за подкрепа на детето. В този контакт учителят окуражава родителя да предприеме изследване при психолог, който, ориентирайки се в признаците, би преценил и необходимостта от медицински изследвания, за да се установи кой е точно водещият проблем, който довежда до задържане в развитието. Психологичното изследване, проведено при нужда успоредно и с медицински консултация, приключва със заключение и препоръки, които се ранжират с поставяне на първо място на предписание по водещия проблем (с преимущество на медицинския, ако има открито заболяване като органичен причинител на състоянието); психологическата работа с детето и семейството; ресурси за компенсация по изоставането, които съдържат препоръчани развиващи занимания и методи и средства за организирането им – въщи и за ориентация на класния ръководител, ресурсния учител, логопед, друг педагог, ангажиран от семейството за помощ при ученето.

Психологическа ревизия на ресурси и препятствия в етапи от развитието на детето

На първата консултация, при която психологът се запознава с майката и със случая, свързан с проблем на детето, той конструира своето интервю или беседа, за да узнае чувствителните моменти и признаци на проблема. За да обезпечи системното набавяне на информация и за икономия на време той не само води записки, но може да предложи на родителя и анкета, в която да отрази как се е развивало детето през възлови кризисни и стабилни периоди от ранното и през предучилищното детство. Също би могъл да използва въпросник за скрининг на невротичност, за да може чрез

диагностиката да предвиди обхвата и степента на сериозност за други отражения в развитието и в здравето на детето, терапевтични мерки или мерки за превенция на нови и профилактика на отшумяващи проблеми.

Тук описаните етапи, които в резюме проследява психологът, са ключови и за превенцията на трудностите в развитието:

✓ **Връзката майка–дете**

Пълноценният контакт на майката и на другите членове на семейството с детето във всеки етап на развитието създава благоприятна среда за компенсиране на физиологични дефицити. Компетентно маркирани за развитието родителите усвояват от детската консултация и личния педиатър на детето, който би могъл да насочи семейството към мерки при забавяне в емоционалното развитие и психомоториката, както и да забележи признаците на слабости у майката, даващи представа за депресия, тревожност или друг проблем, който намалява физическата и психическата ѝ сила.

Непостигнатата ефективна връзка на майката с детето отключва предпоставки за задържане на развитието (Франсоаз Долто, Мелани Клайн). Също психологични проблеми на майката (депресия, тревожност и др.) се пренасят на детето по пътя на постигането на описаната от Доналд Уиникът „фалшива репарация“, която не е специфично свързана със собствена вина у детето: „Фалшивата репарация се появява чрез идентификация на пациента с майката и доминиращият фактор не е собствената вина на пациента, а организираната защита на майката срещу депресията и несъзнаваната вина.“ (Уиникът, 2008, с. 167). Функционирането по този начин на безсъзнателния конфликт отразява междуличностния обмен, който се разглежда в теорията за Обектните отношения с фокус върху взаимоотношенията и емоционалните връзки между хората. От първични – със значимите обекти в живота на детето, се пренасят като модели на изграждане на отношения с другите, повтарят се в другите връзки. Според Маргарет Малер взаимодействията между майката и детето са детерминанти на психичното функциониране на детето (Mahler, Pine & Bergman, 1975, по Пълнен наричник по психотерапия, 2002, с. 489). развитието Малер описва като преминаващо през процес на *отделяне-индивидуация* и ако майката потиска или прищипва този процес, детето ще има психологически трудности, които по-късно ще се отразяват върху другите близки взаимоотношения.

Динамиката на развитието на връзката майка-дете преминава (или в неблагоприятни случаи се възпрепятства) през следните етапи: свързване чрез кърмене и/или емоционално хранене; отбиване от кърменето и продължаване на емоционалното хранене и психичната свързаност на майката с детето; зараждане на личността (около 3 години) с постепенно „отбиване“ на майката от детето.

В психологическата практика на авторката сред случаите с проблеми в развитието на деца от късна предучилищна и училищна възраст преобладават такива, при които майките на могат да се отделят от детето и да подкрепят развитието на неговата автономност: спят в едно легло не с интимен партньор (съпруг или приятел), а с детето; говорят за детето използвайки не трето лице, единствено число (по име или с лично местоимение „той“/”тя“, а първо лице, множествено число – „ние“ („днес имаме оплакване от учителката“, „вчера имаме шестица...“ и т.н.). Тази тенденция пречи на детето да изпита отговорност поради присъединеното „участие“ на майката в неговите възприятия и поведение, в неговите емоции, чувства, преживявания, в неговите мисли и изразяване, в неговите постижения и несполуки.

✓ **Връзката майка–учител**

Така определената връзка се отнася и за вариантите между майка и медицинска сестра в детска ясла или също между майка и гувернантка, между майка и детска

учителка. От качеството на тази връзка при поверяването на детето на други хора за споделена грижа зависи адаптирането на детето към друга среда извън семейството. Степента на доверие на майката разгръща различни алтернативи за връзката на майката с детето: че го поверява на хора, на които има доверие (така детето се чувства „в сигурни ръце“, лесно се адаптира, чувства се спокойно в извънсемейна среда); че го поверява на гледачи, но самата тя страда от ежедневната раздяла с детето (така то става съпричастно със страданието на майката и обменя с нея и „присвоява“ нейната тревожност); че го поверява на хора, на които няма доверие, съмнява се в компетентността и опита им (то започва да се чувства като „изпитно средство“ на майката сред учители и помощник-възпитатели). Добре би било записването за детско заведение да стане, след като майката си създаде нагласа за тази споделена грижа и да символизира поверяването на детето като „назначаване“ на служителите там за грижещи се за детето, което я отменя за времето, когато не прекарва с него деня, и се доверява на обществения договор за тази услуга. Такъв вариант на активност за доверяване е улеснен от авторитетното за детето върховенство на родителите в предучилищна възраст.

По този начин майката ще улесни създаването на ефективна връзка учител-дете, чрез която детето ще се чувства сигурно и ще бъде възприемчиво за разнообразните стимули в детската градина, чрез които ще се развива оптимално.

✓ **Връзката учител-майка**

Тази връзка характеризира отношенията между значимите авторитети за детето след постъпване в училище, когато се разменя ролята на върховен авторитет за детето – тя се поема от началния учител, постепенно и други възрастни в извънучилищни ситуации. Ако в предучилищна възраст лекар или учител в детската градина е препоръчвал изследвания или консултации със специалисти, към които майката е имала съпротиви, то предписанията на учителя в училище, който е в позиция на осъзнато или неосъзнато признат авторитет от детето и родителя, имат въздействие на императив. Съпротивите се отразяват обикновено само в забавяне по пътя на процедурата на установяване на контакт и предприемане на специализирана помощ. Като притискащи аргументи служат изоставането на детето по отделни предмети и сравняването с постиженията на повечето деца от класа, които правят по-ясна картината на развитието на детето за родителя. Моделът на това забавяне е аналогичен на модела на забавянето за предприемане на медицинска помощ при възприемане, интерпретация и реагиране на симптомите на соматично заболяване (Safer, Tharps, Jackson and Leventhal, 1979, по Морисън, Бенет, 2013, с. 309). Той може да бъде адаптиран от гледна точка на предприемане на психологически и медицински консултации и изследвания, като заменим в същия модел думата „болест“ с „проблем“, а именно: разпознаване на симптома – „На лице ли е проблем? (ако „Не“ – *забавяне на оценката* и необходимост от време за интерпретиране на симптомите като индикация за проблем), ако „Да“ – „Имам ли нужда от професионална помощ?“ (ако „Не“ – *забавяне на болестта/проблема* и необходимост от време между разпознаването, че детето има проблем, и решаването да се потърси компетентно психологическо/медицинско внимание), ако „Да“ – „Грижите струват ли си цената?“ (ако „Не“ – *забавяне на използването* и необходимост от време между решаването да се потърси компетентно психологическо/медицинско внимание и действителното му получаване), ако „Да“ – търсене на помощ.

При отлагането на предприемане на компетентна помощ и у родителя, и у учителя се покачва напрежението, свързано с това очакване. Напрежението им се предава на детето. Благоприятен фактор за поставяне на предел в забавянето е

календарът на учебната година – учебните срокове, също планът на учебното съдържание, което се увеличава и усложнява. Родителите осъзнават, че за детето се натрупват изпитания за ограничените му възможности за справяне. Така настъпва момент, в който осъществяване на контакт с психолог за помощ става неизбежно и повече неотлагаемо.

✓ **Връзката дете–учители**

Така определената връзка се отнася както за отношението между детето и учителите, с които то пряко общува в училище – класен ръководител и други учители по предмети, така и с извънучилищни педагози в кръжоци, спортни школи, други възрастни или връстници, които имат значение на Учители в живота на детето, в перспектива в горните класове на начална училищна възраст и в прогимназията и по-нататък. Разширяването на диапазона на взаимодействия, обмен, интегриране на качества и умения чрез референтната група на детето, стават предпоставка за изграждане на личностна автономност. Тази връзка е чувствителна при подрастващите и по отношение на възприемане на неефективни стратегии за справяне с трудни ситуации, на рисково поведение, свързано с изпитване на границите на изпробване на себе си в екстремни ситуации, за да се преживее геройство и одобрение от хора и групи.

Грижата за детето, която се осъществяваща с добро взаимодействие между родители, учители, други значими за детето личности, може да формира у него усет за критерии за връзката дете-учители – кога тя е опасна или безопасна, кога е непълноценна или пълноценна, кога води до негови несполуки или успехи.

Ролята на психолога в помощта

Психологът разбира трудностите в процеса на решение на родителите да потърсят помощта, затова добре би било да изрази симпатия и похвала към тази решителност и да поощри проявената смелост с уверението, че ще направи каквото е по компетенциите му и ще препоръча при нужда и други специалисти за откриване на причината, довела до проблеми в развитието на детето.

За да бъде ефикасна помощта, добре би било той да поддържа коопериране на усилията в множеството връзки – учител-майка-дете-психолог-ресурсни учители-майка, да установи контакт с учителя на детето и с други специалисти за екипна обмяна на впечатления и резултати от наблюдения, за договаряне на мерки, за „сглобяване“ на участието в корекционната и компенсаторна работа с детето.

След психологическото изследване на когнитивни процеси и личностната сфера (със или без насочване към медицински специалист – според симптоматиката) ефикасността на помощта зависи от сработването в екипно взаимодействие на всички, които полагат грижи за детето.

Психологът подлага на анализ връзката дете(ученик)–майка(помощник в ученето) с цел да се установят неефективните стратегии за помощ при ученето и те да се заменят с ефективни, както и детето да разширява възможностите си и да формира способности за самостоятелно учене. Често майките изпитват съпротиви в този процес, ако ученето с детето им предоставя важен смисъл в изпълнението на родителската роля и поддържа чувството за значимост, за постигне на признаване в семейството – от съпруг, от възрастните родители и т.н. – в ангажирането си чрез тази роля. От една страна, такава позиция при майката създава у детето навик да учи с нея, формира зависимост от присъствието ѝ по време на учене, от друга страна, то безсъзнателно поема ролята на партньор в подкрепа на нейния смисъл и трудностите в справянето с

ученето стават необходим „реквизит“ за изпълнението на един ежедневен семеен „ритуал“.

В такава ситуация психологът води майката към нов стил на помагане, в който постепенно тя да стане помощник при нужда, а не успоредно учеща с детето.

Психологът анализира и контактите на детето с бащата или ако той липсва – с други членове от семейството. При задържане на развитие често, особено при използване на проективни тестове, се открива неинтегрираният образ на бащата, стремеж за изолирането му или частичните опити на детето да подсили мястото му в триангулацията.

Този процес може да бъде улеснен от поощряване на съвместни игри на детето с бащата. Многофункционалните ползи от играта с детето Лорънс Кoen по-накратко описва чрез пример за игра с подаване на топка: „Детето развива координация между зрението и ръцете си, както и основни двигателни умения; и двамата участници се наслаждават на специалния споделен момент; детето практикува новото умение, докато го усвои, а след това гордо го демонстрира; ритъмът на топката, подхвърляна напред-назад е мост, който утвърждава дълбоката връзка между възрастния и детето; възклицанията на бащата от рода на „много добре“ и „страхотно я хвана“ изграждат у детето увереност и доверие.“ (Кoen, 2012, с. 13).

В случаите, когато при детето е отчетен нисък интелектуален потенциал – в ниските стойности на нормата или в степен на умствена изостаналост, следва да се анализира връзката му с органични дефицити, което очертава хомогенна умствена изостаналост или, ако е изостаналост с противоречиви резултати (Манони, 2006, с.128), следва психологът да пристъпи към изясняване на семейната ситуация и да изследва дали детето не е носител на симптома на семейството, с което помага за балансиране на дисфункционалността на системата: „Поведението на един от членовете на семейството ще има влияние върху всички останали и начинът, по който системата реагира, ще му влияе. Този индивид носи болката и дистреса на семейната система (Everett & Volgy, 1993). Детето, което се разглежда като имащо трудности, често изпълнява някаква функция в семейната система. Така системата се защитава срещу промяната.“ (Паничели, С.М., Кендал, Ф.К. по Пълнен наръчник по психотерапия, 2002, с. 501).

Друго основание за подробния анализ на резултатите от психологичното изследване и събиране на наблюдения за детето от повече източници е усложняването на психологичната преценка от често отчитаната в теорията и практиката коморбидност сред различни разстройства. Историята на развитието от вътреутробното развитие, раждането, ранното и предучилищното детство, съчетана със семейната история и съпоставянето на различни по източник наблюдения и медицински резултати помагат да се определи водещият проблем в развитието и да се набележат мерки – икономични по взаимното си ранжиране в дневния режис на детето и семейството и по обем на съдържанието.

Ефективността на семейното консултиране се осигурява чрез предизвикване между участниците на отношения на взаимно доверие, добронамереност и безусловно приемане, препоръчвани от Стойко Иванов (2013). За тази цел консултантите трябва да установят със своите клиенти атмосфера на колегиалност, искреност и принципна доброжелателност. Процесът на установяване на психичен контакт е сложен и динамичен, като може да варира във времето от няколко минути до няколко сесии, т.е. да е за кратко време или да бъде доста продължителен. „Консултантите не трябва да се безпокоят от възникващи трудности, а при появата им най-правилно е да разкрият предизвиканията от тях преживявания. Те трябва да помнят винаги, че откритостта в

консултативния процес никога не е излишна. /.../ В случаите на усложняване на взаимовръзката между консултантите и клиентите психичният контакт не бива да се прекъсва, а трябва да се търсят начини за оптимизирането му.” (Иванов, 2013, с. 209). По отношение на различните типове позиция на консултанта в този процес, описани от С. Иванов, за бързото справяне с проблемите на изоставането в развитието на детето от 7 до 9 години, които влияят на успеха в училище и на емоционалната и социалната сфера, добре би било да се установят взаимоотношения на *сътрудничество и равнопоставеност* с клиентите. Така те се предразполагат да споделят отговорността за резултатността на консултативния процес и положените усилия.

Взаимодействието в методика на психологичното изследване

Взаимодействието между учител, родител, психолог, други специалисти е предвидено в препоръките след заключение от психологичното изследване. Посочва се кой е поръчителят (примерно „Изследването е по препоръка на учител с цел повишаване на училищната успеваемост и за преодоляване на емоционален проблем на детето, свързан с неувереност”). На базата на беседата и попълнена анкета от майката анамнезата отразява тези данни, подредени по хронология: бременността и раждането, прохождение и проговаряне, адаптиране към детска ясла или детска градина, сериозни заболявания през ранното и предучилищното детство, апетит в предучилищна възраст. Резултати от скрининг-въпросник за невротичност. Как става ученето въщи (обикновено при проблем с обучителни затруднения – с помощта на майката с вероятно неефективни стратегии за учене, които не водят до успехи в училище и до създаване на навици за справяне с учебни задачи). Следват наблюдения на психолога: по отношение на психомоториката; как детето отговаря на въпроси; други особености от първите впечатления, примерно липса на спонтанност в изразяването.

Следва представяне на резултати от изследване на когнитивни процеси: Внимание – концентрация и устойчивост, обхват и превключваемост. Памет: краткосрочната памет (фиксационна, репродуктивна, ретенционна памет), данни за кривата на запаметяването и признаците, които тя разкрива за наличие или неналичие на органични нарушения, обем на паметта (механична слухова памет), визуалноретенционната памет – вид грешки, интерпретация. Интелект: препоръчително е измерване с два различни теста, като сходството или разликата в резултатите е важен източник на информация за водещ проблем в изоставането; интерпретация на резултатите, ако IQ са в един и същи степенен интервал или различен. Мислене: скорост, съществени признаци, боравене с обобщени понятия, причинно-следствени връзки и др.

Следват резултатите от изследването на личностната сфера: примерно Рейтинг скала за идентифициране на проблеми с активността и вниманието, с изводи за трудности в ученето, ако има; социален опит, емоционална сфера. Тенденции от изследване с проективни методики: аперцептивен тест *Ktat* за идентифициране на агресивни тенденции и за изследване на емоциите при деца в училищна възраст: сюжети и лични контакти между героите, историите, позиции на героите – доминиращи, подчинени, равнопоставени; конфликти; социален опит и развитието на емоционалната сфера – адекватни или неадекватни на възрастта, особености; прогнозира ли предпоставки и последствия – перспектива (извод за причинно-следствени връзки, за активна или пасивна стратегия на героя за справяне, защитни механизми); Рисувателен тест „*Къща-дърво-човек*”: освен възприетата схема за анализ психологът да зададе въпроси за героя в рисунката – на колко години е, момче или момиче, какво прави в момента, с кого живее в същата, какво умее да прави, какво най-

много иска и други, които произтичат от беседата. Рисувателен тест „Нарисувай себе си”: адекватно или неадекватно борава детето със символните параметри, зададени с инструкцията; дали човешката фигура отразява изобразителни похвати, характерни за по-ранен етап на развитие; статични или динамични са фигурите – интерпретация; анализ на Аз-фигурата; съразмерност, съотношения на части от тялото, изпълнение на крайниците. Аперцептивен тест „CAT” (Bellak & Bellak): основни теми в разказите; основни герои; основни потребности и влечения на героите в разказите; концепцията за заобикалящата среда; междуличностните взаимоотношения; конфликтите; източници на тревожност; основните защити срещу конфликти и страхове и стратегиите за справяне.

Следва кратка информация как детето участва в тестовите сесии: настроение, с проявява или без проява на чувство за хумор, на артистичност в общуването.

Заключението обобщава извода на психолога според резултатите от изследването, като се откроява водещият проблем или допускането за него. Добре би било психологът да не поставя диагноза по класификатора на болестите (към момента валидна МКБ-10), дори и да му се струва, че резултатите покриват симптомите по дадено разстройство. Диагнозите се определят в екипна оценка, ако са нужни за специализирано лечение. Заключението обаче трябва да съдържа дискретно записан ориентир към един или два причинителя на проблема в развитието, по отношение на които – примерно – може да се работи системно за компенсация и корекция за когнитивни процеси и/или психомоториката, за стратегии за улесняване на усвояването на аритметични операции, правопис, четене, профилактична и превенционна работа за личностната сфера за и за развитието на емоционалната сфера, за подпомагане формирането на комуникативни умения.

На базата на резултатите от изследването се формулират и препоръки: 1. Ако е нужна консултация с медицински специалист – ясно, кратко формулирано основание. 2. Продължаващи психологически консултации с майката или със семейната двойка / с детето – според резултатите. 3. Моделиране и рисуване – ако е целесъобразно според резултатите с кратко вписано основание. 4. Физически упражнения външ след уточнение с лекар според проблема. 5. Занимания с продуктивно развиващ характер по ръчен труд (самостоятелно и със семейството) – според резултати от тестовете и с посочване на сайтове и книжки с ресурси; приложимост с игрови характер в тези занимания на упражняване по някоя от изоставящите области на развитие. 6. Разходки с преки наблюдения върху природни явления и обекти – ако има основание според резултатите. 7. Следване на ефективна за компенсиране на дефицити и за усвояване на нови знания система на учене с последователност (примерно за математика): 1) представяне на проблема обемно, предметно-действено; 2) нагледно-схематично; 3) с преходни символи – запис на модел с точки, чертички, схеми; 4) после с цифри и знаци за отношения; ноти; букви, думи, изречения; 5) в умствен план. При затруднения на семейството за такава помощ – незабавно предприемане на учене с педагог с опит с деца с обучителни трудности. 8. При изоставане на развитието на емоционалната сфера – четене (или слушане от възрастните) на приказки и разкази, в които героите са в развитие. Стимулиране на разсъждения за характери, чувства, способности, поведение на герои с цел да се разшири емоционалният диапазон и социалният опит. 9. Препоръка за онагледяване на постиженията – сегашни спрямо предишни собствени постижения, и да се дава перспектива при какво справяне те ще бъдат и по-високи. 10. Препоръка за стимулиране у детето на наслаждение от участието в продуктивни дейности, в които то да стига до краен резултат и увереност за пренасяне на справянето в нови ситуации.

Препоръките са само тези, които обезпечават психокорекционна и компенсаторна работа по отношение на изоставането в развитието и характера и тежестта на проблемите. Избягват се общовалидни препоръки. Те трябва да са основателни, достатъчни, убедителни и ранжирани по ред, прочита на който да улеснява бързо формиране на представа за тяхната приложимост и полезност от страна на семейството, учител, училищния психолог, ресурсен учител, педагог за помощ въщи, лекар. В края се посочват тези участници, на които може да се предостави психологичното заключение. Срокът на валидност на психологично изследването е шест месеца, но се посочва и срок за отчитане на ефекта от мерките – контролна консултация и изследване, който да е реалистичен – примерно до месец и половина.

Ефикасността чрез взаимодействие – обобщение

Взаимодействието, когато е постигнато, създава ефект на включеност със засилена емпатия към трудностите на детето и семейството от страна на педагози, психолог и други специалисти. Искреното им участие в тази помощ създават доверие у родителите, което снижава стреса и тревожността и ги настройва за конструктивно сътрудничество и активни действия със смелост в изпълнението им. Изключение за съжаление правят случаите с очевидни сериозни проблеми – от спектъра на психичните разстройства, у някои от родителите, най-вече майката. Това затруднява оказването на помощта, но можем да бъдем сигурни, че детето разбира опитите за съдействие и грижата на обкръжението, когато то ги проявява, запомня ги като знаци за подкрепа и знае, че в своите трудности в детството не е било само.

Литература / Reference

1. **Иванов, С.** (2013) Теория и практика на психологическото консултиране в образованието. УИ „Св. Климент Охридски”
2. **Коен, Л.** (2012) Децата, родителите, играта. Тайните на игровия подход. София.
3. **Манони, М.** (2006) Изоставашото дете и неговата майка. София.
4. **Мечков, К.** (1995) Медицинска психология. В.Търново.
5. **Морисън, В., Бенет, П.** (2013) Въведение в здравната психология. Принципи, приложения и проблеми. Трето издание. Изд. „Изток-Запад”.
6. Пълен наръчник по психотерапия. (2002) Б. Бонгар, Л. Е. Бютлър. (ред.) София.
7. **Уиникът, Д.** (2008) От педиатрия към психоанализа. Център за психосоциална подкрепа. Българско пространство за психоанализа.

Насоки за формиране на обща психологическа готовност за училище

Д-р Ася Велева, гл. ас.

Факултет „Природни науки и образование“
Русенски университет „Ангел Кънчев“

Guidelines for Formation of General Psychological School Readiness

Dr. Asya Veleva, Assist. Prof

Faculty of Natural Science and Education
Ruse University “A. Kanchev”

Abstract: *The purpose of the current paper is to outline the main directions and possibilities for formation of general school readiness as a prerequisite of creative work of the teachers.*

Key words: preparation for school, school readiness.

Във връзка с нарастващата актуалност на проблема за подготовката на децата за обучение от училищен тип, настоящият материал е подчинен на целта за очертаване основните направления и възможности за формиране на обща училищна готовност като предпоставка за педагогическо творчество от страна на детските учители. Представената по-долу систематизацията на основните направления при формирането на училищната готовност се базира на посочените от Б. Иванова два генерални подхода, използвани при интерпретацията на проблема за подготовката на децата за обучение от училищен тип. Първият подход разглежда *общата* подготовка, която обезпечава висока степен на физическо, умствено, личностно, социално, нравствено, емоционално и волево развитие. Вторият подход е свързан със *специалната* подготовка, предполагаща усвояване на знания и умения, необходими за определени учебни дисциплини, които се изучават в началното училище. Диференцирането на тези два подхода не означава, че те се противопоставят един на друг. Напротив, те съществуват в единство и взаимодействие. Специалната подготовка сама по себе си не е достатъчна — тя произтича от и същевременно рефлектира върху общата. Подготовката за училище се състои не толкова в обучението на децата в специални знания и умения, колкото в развитието на техните умствени способности и познавателни интереси, във формирането на умения за наблюдение, анализиране, сравняване, обобщаване и правене на умозакljučения (Б. Иванова, 1997).

Могат да се очертаят три основни направления при общата психологическа подготовка на детето за системно обучение в училище:

- Първото се отнася до достигане на достатъчно висока степен на развитие на мотивационната сфера и самооценката.
- Второто — до формиране на предпоставки за учебна дейност.
- Третото направление е свързано с развитие на психичните функции (възприятие, внимание, памет, мислене, въображение).

Общата психологическа подготовка се осъществява във всички режимни моменти от престоя на подрастващите в подготвителната група/клас. Реализира се в общуването между педагога и децата, в свободната самостоятелна или групова

дейност, както и посредством специални задачи, упражнения и игри, провеждани по време на обучаващите ситуации.

Развитие на мотивационната сфера и самооценката

Възпитателната работа, насочена към развитие на мотивационната сфера, следва да се основава на подчертания от Н. Гуткина факт, че пълноценната мотивация за учене трябва да включва два типа мотиви: 1) широки социални мотиви, свързани с потребността на детето от общуване с другите хора, от тяхното одобрение, с желанието на ученика да заеме определено място в системата на достъпните му обществени отношения; 2) познавателни мотиви, имащи отношение към непосредствената учебна дейност — това са познавателните интереси на детето, потребността му от интелектуална активност и овладяване на нови умения, навици и знания.

Авторката посочва, че доминирането на единия от тези мотиви за сметка на другия може да е причина за неуспех в училище. Така например в случай на силно изразена социална мотивация и слаба познавателна потребност детето се интересува не от знанията, които дава учителят, а от неговата похвала и одобрение, даващи му информация доколко добре се справя с желаната социална роля (ученик). Такава структура на мотивационната сфера позволява на детето успешно да се справя със своите задължения дотогава, докато за него е притегателна социалната позиция ученик. Но когато тя стане привична, то вече не се нуждае от потвърждение, че се справя добре и похвалата престава да оказва мотивиращо въздействие. Ако дотогава у ученика не се сформират собствено познавателни мотиви, непосредствено свързани с учебната дейност, той може да стане неуспяващ. Децата, при които доминират познавателните мотиви за сметка на социалните, могат да се характеризират като любознателни. Те искат да знаят много, нерядко постъпват в първи клас умеейки да четат и смятат, а в училище се стремят да научат още повече. Но ако по време на уроците не им е интересно, те се разсейват и започват да се занимават с други неща. Може да стане и следното: в часа ученикът слуша внимателно новия материал, който му е интересен, а въпреки не изпълнява домашните задания, защото му е скучно да повтаря вече познатото. Ако у детето са слабо развити социалните мотиви за учене, то не се стреми да изпълни добре задълженията на ученика така, както изисква новата социална позиция. В случай, че към това се прибави и слабо развитата мотивация за постижения, детето скоро може да изостане в ученето въпреки добре развитата познавателна потребност. Това е така, тъй като в първи клас има много задачи, особено по писане, които не предизвикват непосредствен интерес, а изискват големи усилия. Затова децата с доминираща познавателна потребност могат да се окажат по-малко подготвени, отколкото тези с доминираща социална мотивация. Тъй като те приемат ученето единствено като източник на интелектуално удоволствие, а не като социално значима дейност, която трябва да се изпълнява качествено, тези ученици не винаги приемат и изпълняват поставената от учителя задача. Следователно пълноценната учебна мотивация съдържа и познавателни, и широки социални мотиви (Н. Гуткина, 2000). Оттук възпитателната работа трябва да е насочена и към двата вида потребности.

Развитие на познавателната мотивация

За развитие и поддържане на познавателната мотивация е важно децата да се поставят в проблемни ситуации, да им се дават възможности за правене на предположения, експериментирание, извършване на опити и самостоятелно откриване на някои свойства и закономерности в предметите и явленията. Подходящи са също така игрите на отгатване, достъпна информация от „невероятно, но факт“, които могат да се обвържат тематично с различните

образователни направления. Така се активизират интересът на децата към знанията и тяхната познавателна дейност.

Пробуждането на желание да се учи е важна задача при подготовката за училище. Н. Гуткина посочва, че всеки човек се ражда с потребност от нови впечатления. Обаче някои деца, които не са готови за училище, изглежда сякаш не се интересуват от нищо, не вземат участие по време на обучаващите ситуации, не изпълняват задачите на педагога, а в много случаи пречат и на останалите. Авторката споделя опита от своята работа с деца, у които не е сформирана училищна готовност. В нейната методическа система подрастващите, у които липсва мотивация за учебна дейност биват въвеждани в ситуация, където дейността им е подчинена не на учебна задача, а на игрова цел. За да се победи в играта, е необходимо игровите действия да се изпълнят качествено и да се спазват игровите правила. По този начин, въпреки че дейността на детето външно не преследва учебна задача, тя все пак е свързана с познанието и изисква определено равнище на възприятие, внимание, воля, памет, мислене и т.н. Ако играещият има проблеми в това отношение, педагогът го подпомага, като го научава на специални техники. Участниците в играта охотно ги овладяват, доколкото това обслужва успеха им в съревнованието: победител става този, който наблюдава, запомня, реагира бързо, мисли логически. При този подход първоначално детето учи нещо, контролира се, подчинява се на изискванията на възрастния, за да победи в играта. Обаче настъпва момент, когато изпълнявайки заданието детето се интересува не само от победата, а се радва на самия факт на решаване на задачата, защото това го издига в собствените му очи. Постепенно у играещите се изменя самооценката, те престават да смятат себе си за неспособни на нищо. Появява се интерес да изпробват своите възможности в нови видове дейности и да ги усвоят. Така в недрата на игровата мотивация се ражда учебната. При развитие на мотивационната сфера не трябва да се допуска хронически неуспех у детето, тъй като то може задълго да загуби интерес към ученето. В случай на загуба е необходимо да се изрази одобрение за усилията му и увереност, че следващият път ще сполучи. Заедно с това следва да се направи анализ на грешките. Това постепенно приучава детето само да анализира, оценява и контролира своята работа (Н. Гуткина, 2000).

Развитие на социалната мотивация

В нашата педагогическа практика твърде често формирането на представи за училищния живот се ограничава до неговото споменаване преди и в края на обучаващите ситуации: учителят бие звънец, оповестяващ началото, като мотивира работата по темата с необходимостта от подготовка за училище. При преценката след приключване на дейността той казва, че децата са (или все още не са) готови за училище. Подобен подход напълно пренебрегва същностни черти на училищния живот и поради това не може да доведе до осъзнаване на социалната роля ученик, нито да помогне на детето да се справи с някои притеснения, възникващи по повод на прехода.

Позовавайки се на своите изследвания Я. Коломинский и Е. Панко посочват, че възникването на осъзнато отношение на детето към училище се определя от способите за подаване на информация за училищния живот. Важно е съобщаваните сведения да бъдат не само разбираеми, но и почувствани, преживени от подрастващите. За целта се използват екскурзии до училище, беседи и разкази на по-големи деца за техните любими учители, четене на художествена литература и гледане на филми, запознаване с пословици и поговорки, в които се слави умът и се подчертава значението на книгата, ученето и др. Особено важна роля има играта, в която децата намират приложение за наличните си знания (Я. Коломинский, Е. Панко, 1988). Подаваната информация следва да отразява различни страни от училищния живот: неговите правила, страховете на детето преди постъпване в

училище и гордостта му от порастването, грижите и трудностите на първокласника, а също и успехите му в ученето.

Е. Сапогова препоръчва в обучаващите ситуации да се разшири темата „Училище“ като се обясни на децата защо трябва да се учат там, по какво училището се различава от детската градина, да се поощряват малките да рисуват и съставят разкази по темите „Какво правят децата в училище“, „На урок“, „Училищно междучасие“, да се организират викторини от типа „Кой знае повече за училище“ (Е. Сапогова, 1985). Подходящи за обсъждане са въпросите: „Как се обръщат децата към учителката/ учителя? Как показват, че искат да кажат или попитат нещо?“, „Какво е това урок? Как се разбира, че е започнал урокът?“, „Какво е междучасие? За какво е необходимо то?“, „Как се казват масите, на които пишат учениците?“, „Какво е оценка? Кои оценки са хубави и кои – лоши?“, „Какво е училищен дневник?“, „Какво е ваканция?“. Комплексната работа в посочените направления ще помогне за формиране на съдържателни представи за училището и положително отношение към ролята на ученика.

Развитие на самооценката

Въпросът за развитие на самооценката като компонент на училищната готовност е анализиран от Я. Коломинский и Е. Панко. Авторите изтъкват, че самооценката е важна за училищното обучение, защото от нея зависи равнището на постиженията, които по мнението на детето са по силите му. За педагога е важно да активизира самооценката на бъдещите ученици, тъй като по този начин ще способства повишаване равнището на техните стремежи към постижения. При това е важно да не се стига до крайности – формирането на прекомерно завишена самооценка, което може да доведе до възникване на високомерие, агресивност, лентяйство, упорство и други нежелани качества. Самооценката на детето зависи на първо място от успеха, който то постига в съвместната детска дейност. Ето защо за повишаване на самооценката и увереността на малкоактивните е необходимо да се подпомогне успехът им в съвместната с другите дейност. Големи възможности за формиране на педагогически целесъобразна самооценка имат играта и художествената дейност (Я. Коломинский, Е. Панько, 1988). Педагогът (при необходимост с помощта на родителите) трябва да проучи в коя област детето може да се прояви пред връстниците си и да моделира ситуации, в които то да заслужи уважението и симпатиите им.

Важно значение за развитие на самооценката им има и оценката на педагога. От една страна, тя трябва да бъде реалистична, защото в противен случай детето губи ориентир за своите възможности и слабости. От друга страна, посочването на грешките и негативното у поведението може да увеличи детската неувереност и с това да доведе до спад в мотивацията на дейността и самооценката като цяло. Затова педагогът следва да се стреми не само да оцени резултата, но и да поощри проявите на усилия и старание. И похвалата, и критиката ще подпомогнат формирането на адекватна самооценка, ако се съблюдават редица педагогически изисквания. Похвалата трябва да е искрена, да се изказва не само с думи, но и да се съпровожда с невербални средства (интонация, мимики, жестове, докосване). Тя не бива да бъде от общ характер, а да фиксира конкретни действия, усилия и постижения. При критиката е важно да се спазва пропорцията 4 знака одобрение за всяка забележка – детето трябва да получи увереност, че като цяло е добро, но е необходимо да коригира някои страни в поведението си. Много е важно също така критиката да е добронамерена, да показва любов и уважение към бъдещия ученик. Тя следва да бъде аргументирана, за да даде възможност на детето да осъзнае какво точно не е изпълнило както трябва и защо е необходимо да се поправи. Препоръчително е след отправянето на забележка да се даде възможност за упражняване в желателното поведение.

Съществена роля за развитие на адекватна самооценка имат игрите с правила. Благодарение на игровата цел (победата) децата могат да видят себе си като добри в едни области и не толкова добри – в други. За това съдействат и реакциите на партньорите – Д. Шпанел обяснява, че те отразяват като в огледало способностите и слабостите на играещия и по този начин му помагат да конструира картина за себе си (D. Spanhel, 2009). Детето научава за своите способности, като изпробва границите на възможностите си в играта, и сравнявайки своите действия и резултати с тези на другите.

Н. Гуткина препоръчва отначало педагогът да обяснява на детето кое се е получило добре и кое — не. По-нататък възпитателят започва да оценява работата заедно с детето. След известно време му се предлага само да анализира работата си. Може да се даде възможност на подрастващите взаимно да се оценят. Такъв тип самоанализ на резултатите от собствената работа способстват за развитие на самоконтрола по време на изпълнение на задачата, а също и на адекватното възприемане на оценката на педагога (Н. Гуткина, 2000).

Формиране на предпоставки за учебна дейност

Дейността на детето приема форма на учебна дейност тогава, когато придобиването на знания стане осъзната цел на неговата активност, когато то започне да разбира, че изпълнява едни или други действия, за да научи нещо ново (М. Лаврентьева, 2007). Учебната дейност се развива в процеса на своето осъществяване, т.е. в училище. В подготвителната група/клас се формират нейни предпоставки. Те включват:

- умения за разбиране и приемане на учебната задача, за отделяне на способа за действие;
- умения за планиране;
- умения за контрол и самоконтрол;
- активност и самостоятелност;
- умение да се следват инструкции.

Развитие на уменията за разбиране и приемане на учебната задача, за отделяне на способа за действие

Съгласно М. Лаврентьева приемането на учебната задача включва в себе си два момента: желание да се изпълни задачата (тоест приемане, личностен аспект) и разбиране на задачата – какво трябва да се прави и какво следва да се получи в резултат от изпълнението (когнитивен аспект).

Поставяйки задача пред децата, педагогът трябва точно да обозначи:

1. какво да се прави (постановка на целта);
2. как да се извърши (задава способа на действие);
3. какво трябва да се получи (определя параметрите на резултата).

След като задачата е изпълнена, задължително заедно с детето се определя дали резултатът съответства на зададения еталон, използвани ли са правилните способности, да се даде обща оценка на работата (М. Лаврентьева, 2003).

Развитие на уменията за планиране

За да се справят с по-сложни учебни задачи, децата трябва да умеят да планират дейността си – към каква цел се стремят, какви материали и средства са им необходими, в каква последователност е нужно да работят. Според Л. Тимофеева е подходящо подрастващите да се научат да съставят планове. Първоначално с помощта на педагога групата изготвя план. Той трябва да е нагледен и схематично да фиксира основните моменти от дейността. Това помага на децата да съхранят в съзнанието си замисъла, да помнят целта, да разбират значението на отделните действия, да възстановят хода на дейността.

За развитие на уменията за планиране може да се предложи на малките да разкажат за предстоящата дейност. Предлагат се комбинации от въпроси: „С какво ще започнеш работа?“, „Кое е най-важно на този етап на работа?“ (скорост на изпълнение, точност, съответствие на инструкцията, красота), „Как ще действаш? Разкажи подред.“, „Как би искал да изглежда резултатът?“, „Към какво ще се стремиш?“, „Какво ще ти помогне в работата?“ (Л. Тимофеева, 2009).

Развитие на уменията за контрол и самоконтрол

Развитието на уменията за контрол и самоконтрол се осъществява особено резултатно, ако за целта се използват настолни игри с правила, при които е налице единоборство между двама или повече участници (отбори). Известно е, че децата спазват изискванията на педагога под неговия непосредствен контрол, но в своята самостоятелна дейност те не удържат правилото дълго време и преминават към произволни действия. От друга страна малките съумяват да адресират изискванията към поведението в играта, когато техният партньор-противник нарушава правилата. Така играейки в името на победата децата първоначално регулират поведението си под натиска на съиграчите си и постепенно се осъществяват преход от взаимен контрол към самоконтрол.

Реализирането на контрол и самоконтрол от страна на децата се облекчава, ако правилото, на което те трябва да подчинят поведението си, е обозначено с визуален знак. Пример за това е въвеждането на обичая „Говорещият камък“. Известно е, че в детската градина често се случва всички да говорят едновременно, без да се изчакват и изслушват. За да им помогне да свикнат да се редуват, педагогът може да им предложим да изпълнят една интересна традиция, практикувана от коренните жители на Америка – „Говорещият камък“. Говорещият камък дава право на този, който го държи в ръката си, да се изкаже, а останалите трябва да го слушат. Всеки, който иска да вземе думата, чака реда си, докато камъкът стигне до него. Тази техника помага на децата да се научат да уважават говорещия, да се изчакват и изслушват.

За развитие на самоконтрола от значение е също така поставянето на рефлексивни задачи, които помагат на децата да видят условията за успех. Л. Тимофеева препоръчва въпросите: „Ти как обмисли своята работа? Как действа? Защо?“, „Разкажи подред как си действал, какво направи, за да изпълниш задачата?“, „Ти каза, че за тази задача е много важно точното изпълнение. Оцени своята работа. Сравни я с работите, които си правил преди. Какво можеш да кажеш?“, „На кого би искал да разкажеш за своя успех?“, „Кое си успял да направиш най-добре?“, „Кое в тази задача беше най-трудно, интересно/весело/приятно/необичайно?“, „Какви знания ти бяха необходими, за да се справиш със задачата?“, „Какво ново научи?“. Подобни въпроси трябва да се задават системно. Чрез тях децата осмислят и оценяват не само резултата, но и хода на своята дейност, „улавят“ момента на собственото си развитие в процеса на учене и виждат пътя за решаването на задачата. Рефлексивните задачи дават също така възможност на детето да почувства радост от постиженията и откритията си (Л. Тимофеева, 2009).

Поощряване на активността и самостоятелността на децата

С оглед формиране на умения за самостоятелно търсене на разрешение при възникващите проблеми и въпроси е важно педагогът да хвали проявите на инициатива, да поощрява децата да търсят свой вариант на решение. При необходимост той следва да задава насочващи въпроси, които да подпомогнат малките да реализират собствена линия на мислене и поведение. От съществено значение е също така възлагането на отговорности – децата да встъпят в ролята на помощници на възпитателя по време на разходка с по-малките групи, да им покажат как може да се играе по-интересно, да организират ремонт на играчките и книжките в

занималната, да се грижат за цветята и домашните любимци в детската градина и др. подобни.

Развитие на уменията да се следват инструкции

Сред най-подходящите упражнения за развитие на уменията за следване на словесни инструкции, а също и за удържане на поставената задача и проява на самостоятелност, са диктовките. В предучилищна възраст се дават графични диктовки. Може да се използват листи на квадратчета, като педагогът последователно съобщава на децата в каква посока и колко чертички да нарисуват върху тях. По този начин се образуват разнообразни фигури. Целесъобразно е също така да се правят диктовки за оцветяване на картини, за рисуване или очертаване на геометрични фигури с шаблон.

Развитие на психичните функции

В познавателната дейност психичните функции участват в една глобална панорама. Това означава, че за справянето с даден проблем или задача, детето използва и възприятието, и извлича информация от паметта, и я преобразува с помощта на мисленето и въображението. Все пак представените по-долу задачи, упражнения и игри са систематизирани въз основа на разбирането, че в дадена дейност може по-ярко да се откроява участието на една или друга психична функция. Голяма част от предложените активности имат универсална структура, която може да „поеме“ в себе си разнообразно образователно съдържание. (Например в упражненията за развитие на зрителната памет, децата могат да запомнят пространственото разположение или броя на цифри, букви, предмети от бита, животни и т.н.) Това позволява задачите и игрите да се включват в обучаващи ситуации по различните образователни направления, като се обвържат с изучаваните теми.

Развитие на възприятието

За развитие на зрителното възприятие могат да се използват: лабиринти; търсене на разлики в детайлите между почти еднакви предмети или картини; намиране на еднакви предмети сред множество подобни; копиране на образец. Подходящи са и следните упражнения:

➤ Плетеници от силуети

Необходими са картинки, които представляват контури на предмети, геометрични фигури или животни, наложени един върху друг. Изображенията могат да се разпознават, преброяват, обхождат с пръсти или флумастери, както и да се прекопират.

➤ Чифтове картинки

Групата се разделя на две. На децата от подгрупите се раздават картончета с изображения на познати предмети. Всяка картинка от единия тим има своя двойник сред картинките на другия. Участниците от първата група се редуват, като всеки описва какво е нарисувано на неговото картонче. Детето от втория тим, което смята, че има същата картинка, я показва. Ако отговорът е правилен, то прибира и двете изображения. В случай, че никой не разпознае в описанието своето изображение, предметът се характеризира отново, този път по-подробно и детайлно. След като всички от първия отбор опишат по една картинка, ролите се сменят.

➤ Състезание с кибритени клечки

Децата се разделят по двойки. Едното от тях прави от клечките силует на познат предмет (къща, елха и т.н.). Другото дете разглежда конфигурацията за няколко секунди и след това моделът се закрива. Вторият участник трябва да пресъздаде със своите клечки същата фигура. Ако успее – получава жетон. След това ролите

се сменят. Заданието се усложнява, като постепенно се увеличава броят на клечките.

➤ Лото с графични елементи

Играе се по четирима. Участниците получават по един голям картон, разграфен на квадрати. Във всяко негово поле е изобразен графичен елемент, влизащ в рисунка на буква или цифра. Същите елементи се повтарят на малки картончета, които се поставят в средата на масата с гърба нагоре. Играчите се редуват да теглят картончета. Ако изтегленото им е необходимо, го поставят на своя голям картон, ако не – връщат го обратно на мястото му. Победител е детето, което първо запълни своя голям картон.

➤ Мемо игра с геометрични фигури и форми

Играе се по двама. Използва се набор от 20 картончета (две по две еднакви), на които са изобразени геометрични фигури и форми (не е нужно децата да знаят названията им, важно е да идентифицират еднаквите). Картончетата се подреждат на масата с гърба нагоре. Когато е на ход, всеки играч обръща две картончета с лицето нагоре. Ако изображенията на тях са идентични, той има право да ги задържи. В случай, че са различни, ги връща обратно. След това е ред на другия участник. Победител е детето, което след изчерпване на картончетата, е събрало повече чифтове.

Развитие на паметта

Целесъобразно е да се използват разнообразни упражнения за развитие на слуховата, зрителната и смисловата памет.

➤ Бабиният куфар

Могат да участват между 2 и 6 деца. Първото от тях започва играта с думите: „Баба сложи в своя куфар...” и назовава предмет. Следващият участник трябва да повтори казаното до момента и да добави още нещо. Играе се, докато предметите не нараснат дотолкова, че децата вече не могат да ги възпроизведат.

➤ Какво се е променило?

На масата се поставят до 10 познати предмета. Оставя се известно време децата да ги разгледат. След това те затварят очи, а педагогът размества вещите. После групата трябва да възстанови първоначалният порядък. Упражнението може да се варира, като от децата се иска да запомнят броя на групи предмети, да възпроизведат пространствено разположение на фигури в двумерното пространство или да запомнят цвета на дадени обекти.

➤ Намери другарче и запомни

Предварително педагогът намисля последователност от думи (съществителни, обозначаващи предмети), които децата ще трябва да запомнят. В съответствие с това той подготвя картончета с изображения на обекти, асоциирани със стимулния материал. Например, ако думата-стимул е „игла”, е подходящо към нея да се даде картинка на конец; за тетрадка – молив и т.н. Възрастният предлага на децата да запомнят думите, като си подберат подходящи картинки. Той чете стимулния материал с интервал от няколко секунди, а децата си избират съответните рисунки. След това те трябва да възпроизведат думите, подадени от педагога. Друг вариант е учителят да чете двойки думи, свързани по смисъл, например: зима-сняг, книга-буква и пр. След подаването на 20 стимула, възрастният съобщава първата дума от дадена двойка, а децата възпроизвеждат втората.

Развитие на мисленето

Особено важно при подготовката за училище е детето да умее да разсъждава, сравнява, обобщава, анализира, да прави елементарни умозаклучения. Задачите и

упражненията за развитие на мисленето следва да се провеждат в условия на психологически комфорт и положителна емоционална атмосфера.

➤ Упражнения за развитие на мисловната операция сравнение

На децата се показват две сходни сюжетни картини. Задачата е да ги сравнят и назоват признаците на прилики и разлики. Друг вариант е да се покажат изображения на два предмета, между които трябва да се открият сходства и различия, например домот и топка, самолет и птица, химикал и молив. Операцията сравнение се упражнява също в задачите, при които са нарисувани няколко предмета с малки разлики помежду си. Трябва да се открие този, който е идентичен с даден образец или да се открият двойките еднакви картинки.

➤ Упражнения за смислово съотнасяне

Първоначално се работи по нагледна опора. Показват се изображения на четири предмета (училищна чанта, тетрадка, химикал, лъжица) и децата трябва да посочат излишния, като обяснят избора си. В друг вариант се дават изображения на свързани помежду си обекти (кокошка и пиленце) и първият обект от друга двойка (овца), а децата трябва да назоват втория: „Кокошката има пиленце, а овцата...” По-късно може да се премине към аналогични упражнения вече в словесен план: „Самолетът лети, а корабът...”

➤ Развитие на уменията за правене на класификация

Препоръчително е да се започне с упражнения по картинки. Три от тях могат да се отнесат към една и съща група предмети (кана, чаша, чаена чинийка), а четвъртият (маса) – не и затова трябва да се изключи. По-сложен вариант е да се назовават предметите и децата да ги анализират в умствен план (маса, стол, легло, телевизор).

За развитие на уменията за правене на класификация е подходящо децата да попълват таблици и схеми, където са кодирани признаците на познати предмети и геометрични фигури.

➤ Развитие на мисловната операция анализ

На групата може да се предложат недовършени симетрични рисунки, направени в квадратна мрежа. Педагогът съобщава, че художникът не е успял да завърши рисунката и децата трябва да го направят вместо него – да възпроизведат изображението по симетричната ос. Упражнението може да се усложни, като се предложат абстрактни модели.

За развитие на мисловната операция анализ е подходящо и упражнението „Познай предмета по частите му”. Всяко дете получава картинка с изображение на познат обект (часовник, стол и т.н.). То трябва да изброи неговите части, а групата – да познае обекта. По-труден вариант е всеки да си намисли предмет, вместо да работи с изображение.

➤ Развитие на уменията за правене на обобщения

На децата се показват изображения групи предмети (маса, стол, легло, гардероб; пола, рокля, панталон риза и пр.). Те трябва да ги назоват с едно общо понятие. По-нататък може да се работи в словесен план. Казват се думи, чийто общ смисъл децата трябва да предадат с едно понятие: „Понеделник, вторник, сряда, това са...”

➤ Развитие на уменията за откриване на зависимости

Подходящи са прогресивни матрици, където определени елементи са подредени съобразно дадено правило. Трябва да се открие правилото и да се постави липсващият елемент в матрицата.

➤ Развитие на уменията за правене на умозаклучения

Може да се започне с упражнения, изискващи от детето да направи умозаклучение по нагледна опора. Например показва се илюстрация на две чинии. В едната има половин, а в другата – четвърт пица и се пита коя пица

хората са започнали да ядат по-рано. Или пък две чешми, под които има по една кофа с вода, пълна до различно равнище. Групата трябва да определи коя чешма е пусната по-рано. По нататък се преминава към правене на умозаклучения в умствен план, като от децата се иска да довършат мисълта, например: „Всички бозайници хранят малките си с мляко. Котката е бозайник, следователно...”

Развитие на въображението

Училищното обучение изисква от детето да умее да прави разнообразни трансформации на елементите на опита си и да е готово да предсеща възможни изменения. С оглед на това могат да се дадат следните задачи, упражнения и игри:

➤ Запознаване с похватите на въображението

Достъпни за предучилищната възраст са похватите: обратно координиране, преувеличение и преумаление, аглутинация и одушевяване. На групата може да се предложи да разгледа смешни картини, всяка от които е получена чрез приложението на един от посочените похвати. Важно е да се насърчат децата да формулиран словесно креативните техники, отговаряйки на въпроса „Как художникът е направил картината смешна?” (като е разменил местата на нещата и т.н.). Желателно е не само да се покажат висококачествени произведения, получени с помощта на творческите похвати, но и да се даде възможност на самите деца да ги приложат (например да сглобят изрязани от хартия части на различни животни за получаване на фантастични същества).

➤ Генериране на алтернативи и предположения

Започва се със задачи за асоцииране, в които от децата се изисква да генерират алтернативи, удовлетворяващи зададени условия (предмети, направени от определен материал, възможни източници на даден шум и т.н.). След това може да се премине към търсенето на положителни и отрицателни качества на добре познати предмети/явления (групата да предложи колкото се може повече хубави и лоши последствия от това, че вали дъжд). По-нататък на децата се възлага да генерират причини и последствия от обичайни ситуации („Петьо и Мишо се скараха.”) и накрая се дава работа по фантастични хипотези („Какво би станало, ако хората можеха да летят?”).

➤ Многогранна употреба

Най-напред децата се насочват към разкриване на разнообразни свойства в предметите, тъй като именно те предопределят възможните им употреби. По-нататък групата се поставя в проблемни ситуации, където липсват нужните за справяне със задачата предмети (да се напише буква, без да има химикал и т.н.). Следват задачи и игри, в които трябва да се предложат много, различни и необичайни начини за употреба на познати предмети. За целта децата първо разказват за предмета – как изглежда, за какво служи. После търсят как да използват обекта по друг, необичаен начин, като се съобразят с формата му, с материала, от който е направен, и съставните му части.

➤ Възприятно реорганизиране на визуални форми

Първоначално е подходящо децата да се упражняват в довършването на една и съща картина така, че да се получат различни образи (добра и лоша магьосница). По-нататък може да се предложи от много еднакви фигури (кръгове, квадрати) да направят различни рисунки или да нарисуват картина, в която да интегрират предварително зададени графични елементи.

Развитие на вниманието

Вниманието се развива в следните типове задачи: търсене на разлики между сходни изображения, откриване на фигури или графични елементи в сюжетни картини, игри от типа „Лети, лети”, „Ден и нощ” и „Ква-ква” (децата броят, като

предварително са се наговорили на мястото на кои числа ще казват „Ква-ква“). Подходящи са също и следните игри:

➤ **Хамелеон**

Възпитателят обяснява на децата какво е хамелеон. Разяснява им, че той е влечуго, което сменя своята окраска в зависимост от това къде се намира, за да не бъде открито от враговете си. Например, ако хамелеонът се препича на сив камък, той ще стане сив, а ако е на горещия пясък – ще стане жълт. След това водещият на играта започва да задава на участниците въпроси какъв цвят ще стане хамелеонът, ако е в тревата, на шахматната дъска, в небето, на снега, на ствола на дърво и т.н. Децата трябва да отговорят бързо и след това се обсъждат отговорите. Играта се провежда като съревнование. Победител е този, който отговаря най-бързо (Н. Гуткина, 2000).

➤ **Грешащият учител**

Възпитателят умишлено прави грешки при четенето на приказки или при дадена игра или задача. Задължително изискване е материалът да е добре познат на децата. Те биват предупредени, че трябва да са в постоянна готовност да поправят грешките. Например:

— Имало едно време едно момиченце, което се наричало Жълтата шапчица...

— Не Жълтата, а Червената!

— Ах, да, Червената. И така повиква я баща ѝ и...

— Ама не баща ѝ, майка ѝ я повикала.

— Точно така. Повикала я и казала: иди при лелка си Розина да ѝ занесеш...

Иди при баба си, ѝ казала, а не при лелята!

И така нататък (по: Дж. Родари, 1986).

➤ **Антивреме**

На всяко дете се предлага да разкаже как се извършва определено действие, но в обратен ред, все едно гледаме филм отзад-напред. (Например риболов: слагаш рибата в кофа, изваждаш я от водата, хвърляш въдицата, поставяш стръв, вземаш въдицата.) (http://azps.ru/training/cogn/vo_antitime.html).

Очертаните насоки за формиране на обща психологическа готовност за училище не изчерпват възможностите за оказване на формиращо въздействие върху подрастващите в подготвителните групи/класове. Основния стремеж в настоящата разработка е преодоляване на схващането, че подготовката на децата за обучение от училищен тип се свежда до усвояване на примитивен вариант на учебното съдържание за първи клас. С оглед успешното преминаване през кризисния преходен период следва да се реализира не обучаваща, а развиваща психиката програма.

Литература/Reference

1. **Гуткина Н.** (2000). *Психологическая готовность к школе. Руководство практического психолога.* — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Академический Проект.
2. **Иванова, Б.** (1997). *Подготовка и готовност на децата за училище.* — Пловдив: Унив. изд. „Паисий Хилендарски“.
3. **Коломинский Я., Панько Е.** (1988). *Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя.* — Москва: Просвещение.
4. **Лаврентьева, М.** (2007). Современные аспекты подготовки детей к обучению в школе в условиях детского сада. *Дошкольное образование.* —8, 22-24.
5. **Родари, Дж.** (1986). *Грамматика на фантазията.* — София: Наука и изкуство.
6. **Сапогова, Е.** (1986). Своеобразие переходного периода у детей 6-7-летнего возраста. *Вопросы психологии,* — 4, 36-43.

7. **Тимофеева Л.** (2009). Формирование элементов учебной деятельности у старших дошкольников. *Воспитатель дошкольного образовательного учреждения*. – 10, 59-62.
8. **Spanhel, D.** (2009). Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung der Kinder in einer mediengeprägten Alltagswelt. Offene Spielräume. *Eine Zeitschrift für die offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, 4, 3-9.
9. http://azps.ru/training/cogn/vo_antitime.html

Об уровнях развития гендерного самосознания личности

Доц. кпн Ангелина Чекалина,
Московского городского
педагогического университета,
г. Москва

About the levels of development of Gender consciousness of the person

Assoc. prof. Dr. Angelina Chekalina
The Moscow city
Pedagogical university, Moscow

Abstract: The article contains materials of the study of gender consciousness of the person, which are understood notions of femininity / masculinity and emotional and value relevant to them. The level of development of gender consciousness of the person reflects its reflective position. Actualization level - realistic, idealistic, skeptical or conformal - affects interpersonal relationships and real human behavior.

Keywords: gender consciousness, notions of femininity/masculinity, reflective position

Каждый человек является носителем гендерного самосознания, в котором интериоризированы и осмыслены представления как о собственных характеристиках феминности/маскулинности и эмоционально-ценностное отношение к ним, так и о характеристиках окружающих людей и представления об идеалах и стереотипах. Гендерное самосознание регулирует поведение личности практически во всех ее аспектах, но в первую очередь - в межличностном пространстве.

Концепция гендерного самосознания представляет эту категорию как целостное образование, интегрированное сочетанием трех компонентов: когнитивного, аффективного и конативного [А.А.Чекалина, 2012]. Когнитивный план гендерного самосознания включает набор осознаваемых знаний о месте и роли гендера в индивидуальных особенностях и обществе, соотнесение этих знаний с представлениями о себе, собственными гендерными возможностями и выполнением ролей в структуре общества. Аффективный план гендерного самосознания отражает переживания, оценку, отношения индивида, окрашивающие его гендерные знания. С аффективным компонентом связаны самооценка личности и ее самоуважение. Поведенческий компонент проявляется в реальном поведении человека как создателя, носителя и выразителя гендерного самосознания, в его стремлении учитывать гендерно - психологические знания.

Совокупность и согласованность этих компонентов отражает качественное своеобразие репрезентации гендерного самосознания, степень развития и детализации самосознания, развернутого во времени и пространстве человеческих отношений.

Гендерное самосознание является динамичным образованием, способным развиваться и изменяться в процессе межличностных и профессиональных отношений, достигать в своем развитии определенных уровней. Содержание гендерного самосознания отражено в особенностях формирования каждого из компонентов.

На основе анализа научной литературы и собственных наблюдений были выделены возможные уровни гендерного самосознания, отражающие качественное своеобразие его репрезентаций. В их обосновании задействованы когнитивный и аффективный компоненты, т.е. учтены наличие представлений о феноменах гендерного и отношение к ним. Континуум суждений респондентов находится между позициями «я знаю, я руководствуюсь», «знаю, но не руководствуюсь», «не знаю, но стремлюсь руководствоваться», «не знаю, не стремлюсь».

Рефлексивный – нерефлексивный планы отношения человека к себе качественно различны. В случае рефлексивного отношения человек занимает позицию внутреннего наблюдателя, эмоции связаны с удовлетворением или фрустрацией потребности в самоактуализации, поиском смысла жизни, имеет место самопринятие, направленность на самовыражение, стремление к расширению диапазона способов взаимодействия [Н.И.Сарджвеладзе, 1989]. Субъект отмечает собственную ценность и ценность других людей [Е.Н. Волкова, 1998]. Рефлексивное отношение отражают индивидуализированные самоописания, осуществляемые с точки зрения позиции Я –Я, развернутые, эмоционально насыщенные, самокритичные [Т.Л.Миронова, 1999]. Возможна эгоцентризация, некоторая обособленность субъекта от других в ситуациях общения [И.В.Михайлов, 1992].

В случае нерефлексивного отношения человек занимает позицию внешнего наблюдателя в адрес себя самого; представления о себе недифференцированы, слитны, ригидны, превалируют суждения долженствования, полезности, годности. Поведение характеризуется низким уровнем осознанности, зависимостью от внешних условий и манипуляций, скорее пассивностью и объектностью [И.В.Ватин, 1984; Е.Н. Волкова, 1998; В.В.Столин, 1985]. Поведение человека продиктовано целями социальной адаптации и самоутверждения [Н.И.Сарджвеладзе, 1989]. Самоописания нерефлексирующих субъектов содержат характеристики знаний, умений, навыков [А.В.Захарова, 1989], перечисляют квазиперцептивные характеристики личности (добрый, хороший и т.д.) [В.Ф.Петренко, О.В.Митина, 2001].

Варианты гендерного самосознания личности на разных уровнях развития представлены следующим образом.

1. *Гендерный реализм* – опирается на полноту гендерно-психологических знаний, сформированные понятия и убеждения. Человек испытывает положительные эмоции в отношении гендерной информации и ее потенциала для саморазвития и оптимизации межличностных отношений. Человек, реалистично оценивающий собственные гендерные особенности, демонстрирует чувством ответственности, самоуважения и уважения к партнерам, их индивидуальностям и возможностям: *«Мне приятно, когда при установлении деловых отношений ко мне относятся как к равному партнеру, не апеллируют к моим женским слабостям»*.

Такой уровень самосознания мы определили как *гендерно-рефлексивный*. На противоположном полюсе – *агендерно - нерефлексивный уровень*, который выявляется в скептических, циничных либо нигилистических высказываниях о гендерном устройстве человека и мира.

Гендерный скептицизм может проявляться как критическое, недоверчивое отношение к гендерным нормам, выражение сомнения в их истинности и справедливости, в возможностях их использования, например: *«Я считаю, что понятие пола устарело и никто на него не обращает внимания»*. *Гендерный цинизм* – демонстративное презрительное отношение к гендерным стереотипам и нормам, к возможностям использовать гендерно - психологические ресурсы. Такая позиция довольно разрушительна для установления сотрудничества и партнерских отношений, для позитивной установки на развитие гендерного самосознания. *Гендерный нигилизм*. Нигилизм в широком смысле – это отрицание общепринятых ценностей, идеалов, моральных норм, культурных традиций. В

основе этого явления лежат факты невежества в дифференциации вопросов пола и гендера, либо слабая информированность, интуитивное или осознанное стремление игнорировать культурные нормы и стереотипы, учитывать особенности собственного гендера и их возможности в достижении результатов межличностного взаимодействия. Это своего рода социально-психологическое явление, возникшее в результате оценки гендерных норм субъектами социума, субъектами гендерной системы.

Агедерно-рефлексивный уровень представлен *гендерным идеализмом* – завышенная оценка значимости информации о гендерно-психологических возможностях личности, объем информации в данном случае неадекватен для объективной оценки своих возможностей. Возможен вариант фетишистского отношения к значимости гендера, когда научные знания отсутствуют, субъект опирается на информацию мистического, эзотерического толка о природе и предназначении женщины и мужчины на Земле. Например: *«Устройство семьи будет идеальным, если каждый будет делать то, что предназначено его полом»*. *«Идеалом любой женщины должна быть семья, муж и дети»*. *«Пол имеет абсолютную власть над судьбами людей»*.

2. *Гендерно-нерефлексивный уровень* выглядит как *гендерная индифферентность*, возможно имеющая определенный информативный объем, но отличающаяся равнодушным отношением к проблематике гендера и его возможностей. Ресурсы гендерно-психологических знаний не учитываются, человек, как правило, ориентируется на пример других людей, демонстрируя *гендерный конформизм*. *«Я всегда обращаю внимание на то, как ведут себя другие женщины и поступаю так же»*. В высказываниях звучит стремление к субъективной оценке личности и межличностных отношений, чаще всего с позиций «долженствования» (*«Раз мужчина, значит должен»*).

Соответственно уровням гендерного самосознания были номинированы респонденты – как реалисты, критики, идеалисты, конформисты.

Разработанная и проведенная диагностическая беседа с женщинами – учителями начальных классов позволила определить суждения, которые выявляют четыре уровня гендерного самосознания. Вопросы беседы относились к рефлексии понятий «мужественность» и «женственность» в отношении себя, в отношении своих учеников, оценки себя как женщины - профессионала, влияния женской сущности на профессиональную деятельность, на смыслы жизни, о необходимости вести воспитательную и обучающую работу с учениками с учетом их гендеров и др. Наши наблюдения показали, что в высказываниях можно обнаружить следующие варианты сочетания знаний и отношения к ним (таблица №1).

Таким образом, уровневая репрезентация развития гендерного самосознания личности отражает ее рефлексивную позицию. Актуализация позиции – реалистичной, идеалистичной, скептической или конформной – влияет на межличностные отношения и реальное поведение человека.

Таблица №1

Уровни гендерного самосознания личности

Компоненты/ Уровни	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Конативный компонент
Рефлексивно-гендерный	Есть определенный объем гендерных представлений о себе. Для высказываний характерны элементы интерпретаций, умозаключений, примеры личного опыта, самостоятельное открытие свойств, связей и отношений. Описание можно отнести к полным и точным, выходящим за пределы непосредственных половых стереотипов.	Рассуждения о собственных женственности / мужественности вызывают выраженные позитивные эмоции, ценностное отношение. В высказываниях наблюдается стремление к объективной оценке личности и гендерных отношений.	В высказываниях звучит интерес к теме, желание глубже ее изучать, рефлексия и анализ опыта. В примерах можно обнаружить экстраполяцию осознания фактов гендерного происхождения, перенос анализа гендерной природы на профессиональную почву. В поведении респондента обнаруживается вариативность использования ролей в зависимости от пространства деятельности.
Рефлексивно-агендерный	Гендерное описание поверхностно и ограничено диапазоном половых признаков, особенностями внешнего облика. В суждениях о своих гендерных особенностях респондент опирается на шаблоны и готовые формулировки.	В высказываниях ощущаются эмоции и выраженное отношение к фактам психологии, обусловленным половой природой человека.	Наблюдается репродукция поведения независимо от физического и социального пространства, отсутствие экстраполяции осознания фактов гендерной природы на профессиональную почву, отсутствие интереса к теме и нежелание получать информацию.
Нерефлексивно-агендерный	Наблюдается формальное изложение информации, свернутое либо фрагментарное. Знания нередко ограничиваются половыми стереотипами. Гендерные представления респондента не проанализированы, отсутствуют интерпретации.	Рассуждения о собственных женственности / мужественности либо нейтральны, обезличены, либо могут вызывать выраженные негативные эмоции. В высказываниях звучит убежденность, консерватизм в оценке личности и гендерных отношений, чаще всего с позиций «долженствования».	Эмоции большей частью недифференцированы, отсутствуют оценки и выраженное отношение к гендерной природе человека.
Нерефлексивно-гендерный			

Творческото дело на Ян Амос Коменски в Шарошпатак

доц. д-р Петър Петров,

prpetrov@uni-ruse.bg

гл. ас. д-р Юлия Дончева

jdoncheva@uni-ruse.bg

Русенски университет „Ангел Кънчев“

The creative work of Jan Amos Comenius in Sárospatak

Assoc. prof. Petar Petrov, PhD

Pr. assist. prof. Julia Doncheva, PhD,

Abstract: During the past 2012 marked 420 years since the birth of Jan Amos Comenius. In our opinion, this event is not marked appropriately in Bulgaria. This scientific communication is intended to stop a little and not so famous period of life and creative activity - stay in the Hungarian town of Sárospatak. The facts and details of his biography and creative work in this city are not so popular and less known areas of humanities research, and representatives of the educational community in our country.

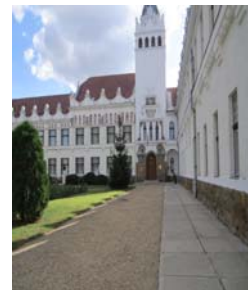
Key words: Jan Amos Comenius, creative activity, Hungarian town Sárospatak.

През изминалата 2012 година се навършиха 420 години от рождението на Ян Амос Коменски. По наше мнение това събитие не се ознаменува по подходящ начин в България. Настоящата статия има за цел да се спре на един малък и не толкова известен период от живота и творческата му дейност – пребиваването му в унгарския град Sárospatak (Шарошпатак). Изнесените факти и данни от неговата биография и творческо дело в този град не са толкова популярни и известни на специалистите от хуманитарните научни области, както и представителите на педагогическата общност в нашата страна.

В днешно време, когато чувстваме силното присъствие на неприятните последици от динамизирането и технологизирането на съвременния свят в дигиталната епоха е необходимо да се върнем назад във времето – преди повече от три века. Това е важна професионална посока на съвременните педагози, защото именно преосмислянето на педагогическите творения на Ян Амос Коменски ще предизвикат тяхната рефлексия към човека, отдал целия си живот на образованието и възпитанието. Да припомним факта, че той пътува 42 години в редица страни из Европа, за да реализира своите оригинални идеи за училищни реформи. Значителна част от тях осъществява в Полша, Англия, Унгария, Швеция, Холандия. Многообразието на примера, опита, творчеството на великия педагог могат да бъдат живец и стимул за професионално творчество и удовлетвореност от живота...защото е известна мисълта на Уналуно: „За да те обичат, не е необходимо да си непременно жив“.

Какво знаем за съвременният Шарошпатак? Ще направим кратък опознавателен поглед на малкото унгарско градче. Неговите жители са не повече от 16 хиляди, отстои на около 15 километра от границата със Словакия. Със своята забележителна природа, музеят на виното (в Токай) и старата архитектура този унгарски край привлича вниманието на туристи от цял свят.

От IX век в Шарошпатак съществува педагогически факултет за детски и начални учители, носещ името на Коменски (KOMENIUS). От няколко десетилетия той е в състава на университета в град Мишколц. До наши дни факултета продължава да носи и спазва традициите от времето на Ян Коменски. Изложена е богата колекция от произведенията на великия педагог, а в библиотеката може да се проследи съдържанието на публикации от чешкото списание „Ян Амос Коменски“, издавано до 1990 година на руски език. В него преобладават статии за творчеството и педагогическата дейност на Коменски с приоритет към философската проблематика. В градския музей, който е в съседство с Реформаторската гимназия, се намира паметната плоча на Ян Амос от която е видно, че на това място е било училището, в което той е бил учител. На въпроса, зададен към унгарските педагози, къде се е намирал домът му отговорът беше лаконичен: „в училището, там където са се раждали гениалните прозрения за бъдещото развитие на света и образованието“.



В началото е необходимо да се направят някои биографични уточнения за Коменски, относно личният му живот. Все още за негово родно място спорят чешките селища Нивнице, Комна и Ухерски брод. На гроба му, намиращ се в холанския град Наарден е записано като родно място Ухерски брод [5]. Но е разпространено виждането, че е роден в Комна, откъдето е и неговият род. Вероятно истината е някъде по средата защото се ражда „в околностите между трите селища“ [2]. Малко е известен факта, че Ян Коменски е кръстен на дядо си - унгарец по произход с името Janosz. От паметната плоча в реформаторското училище четем, че баща му се е казвал Szegeš Janos.



В тогавашните бурни и сложни времена, освен историческите факти и обстоятелства, има известни основания, че привързаността му към рода го ориентира към малкото градче в Унгария – Шарошпатак. Но основна причина за промяната на местонахождението му след пребиваването му в полския град Лешно, е поканата на трансилванския княз Сигизмунд Ракоци и неговата майка Сузана Лорантфи. Неговият баща Ференц Ракоци (за когото „кралят на валса“ Йохан Щраус – син, създава прочутия си „Ракоци марш“) организира и ръководи селско въстание, прераснало в общонационална въоръжена революция за освобождението на свободолюбивите унгарци от властта на Хабсбургите от Виена. За унгарската нация фамилия Ракоци е олицетворение на борбата за национално самоопределение, независимост и всеотдайност.



През пролетта на 1650 година Ян Амос Коменски приема поканата и пристига в тогавашното австро-унгарско градче. Предоставено му е удобно жилище, където кани и семейството си от Лешно. Братството му оказва покровителство и съдействие за реализирането на идеите относно пансофиско училище, които всъщност не успява напълно да осъществи. Доказан факт е, че през 1651 година в Шарошпатак сключва брак с третата си съпруга Яна Гюасова. Училището тогава се е намирало във френски манастир. Коменски не е имал намерения да открива ново училище и да направи своите идеи за училищна организация преди да бъдат готови учебниците на унгарски език, но това му решение предизвиква реакция на недоволство от страна на родителите, които имали желание техните деца да завършат, колкото се може по-бързо първите два класа.

Творческата дейност на Ян Коменски в Шарошпатак. Там Коменски живее 4 години. Това са неговите творчески години, в които той вече има европейска известност. Като начало на дейността му в този унгарски град се смята произнасянето на слово в местното училище през месец октомври същата година. Пребиваването му в Шарошпатак специалистите свързват с неговата основна идея прокламирана във „Велика дидактика“ – създаване на обща теория за училището и училищното обучение. В действителност значителна част от разгледаните в този труд проблемни области на дидактиката намират реално превъплещение в научните му книги. Те са в основата и на речите, произнесени в училището в Шарошпатак: „За трудностите в пансофиското обучение“, „Идеята за светлото училище в Шарошпатак“, „Закони за добре организираното училище“, „Училище на сцената“, „Как умело да се използват книгите, главно средство в образованието“ и други. С това се засилва и подчертава стремежа на Коменски да създаде модел на училище (сграден фонд, хранене на учениците, игрища за спортна дейност, печатница).

Неговите идеи за организацията на училищния живот в Шарошпатак срещат и определена съпротива на част от учителите и родителите. Независимо от това основните принципи в реалните измерения на класно-урочната система са въведени именно там в шарошпаташкото реформаторско училище. Формулират се също така виждания на училище от нов тип за управление на училищните дейности. Голяма част от времето е отделено за установяване на режима за почивка, игри и учебен труд на децата. Коменски има специално отношение към училищните спектакли (театрална педагогика) пред родителите, в които участва като организатор и режисьор. Написал е десет книги с оригинални педагогически и методически идеи. От тях се отличава учебник (като методическо ръководство) допълнен с театрални пиеси, които учениците подготвили и представили в училището.



Педагогическите идеи от „Велика дидактика“ всъщност представят и нови възгледи за взаимоотношенията между учители и ученици. Сблъсква се с поредица от разочарования, за да реализира пансофския подход в обучението. Пансофизмът съставлява философията на педагогическите възгледи на Ян Коменски. Проектът за пансофско училище със седем последователни класа, в самостоятелни класни стаи е замислен в Шарошпатак – четири класа за начални и три като основни. За всеки клас се предвиждат 1 200 часа учебни занятия в годината с регламентирано време за игри и ваканции. Точният вид на заглавието на произведението написано от него е: „Пансофско училище, т.е. работилница за универсална мъдрост, отдавна намислено за създаване някъде в белия свят: сега щастливо създавано в Шарошпатак при унгарците...” [3].



В неговите творчески планове влиза и написването на учебник по роден език за шест от класовете. Намерението частично е реализирано, защото материалите разработени в Шарошпатак са изгорели при пожара в Лешно през 1656 год. Независимо, че са открити само първите три училищни класа, проектираният модел за организация на обучението е прогресивен за времето си. В модифициран вид се използва и в съвременното училище. В своите първоначални представи Ян Амос има за цел създаване на училище на „всеобщата мъдрост“ и „работилница за човешчина“ – достъпно, желано, с предразполагаща обстановка, завладяно от положителни емоции, разбирателство и хармония във взаимоотношенията между учители и ученици.

Всъщност този училищен проект представя пансофистка система за обединяване усилията на всички страни по света в името на образованието. Но, за

да се постигне тази цел, трябва да се прокламира великата идея – за всеобщ мир по света. Проектът е продължение на написаната през 1639 год. книга „Обяснение на пансофиските опити“. В нея се съдържат ценни, но не толкова актуални за тогавашното време сентенции, тоест, изпреварили времето си, дошли от бъдещето, като например: за мир и разбирателство на хората по света; за висшата универсална мъдрост – образованието; за единство и хармония в познанието и образованието, за рационалното отношение на човека към себе си др. Всички тези идеи се преосмислят в периода на пребиваването в Шарошпатак. Основата на универсалната мъдрост – пансофията, според него, трябва да бъде образованието. Така пансофията ще синтезира човешкото познание като световна идея, то ще се хармонизира с морала, то ще се развива чрез отношението на човека към самия себе си.

Всяка училищна реформа, според Ян Коменски, трябва да се основава на достъпното и всеобщо образование. Природосообразността той свързва със социалното предназначение на човешкият индивид: да опознава себе си като част от Бога, да се стреми с всичките си възжеления към него. Именно в това постоянно опознаване човек ще се развива като хармонична личност, тоест, самопознанието ще бъде важна функция и смисъл в земния живот. Земният живот в неговите представи се свързва с „училище на разумната душа“, в който човека постоянно опознава всички неща около себе си (чрез образованието), владее нещата в себе си (добродетелността), отнася себе си към Бога (религията). Природата е тази, която дава семената на науката, нравствеността и религията, но „те се придобиват чрез молитва, учене и труд“.

Продуктивно е творчеството на известния педагог в Унгария. В Шарошпатак Ян Амос Коменски завършва своята известна и уникална в световната педагогическа съкровищница книга „Orbis pictus“ или „Сетивният свят в картини“. Тя се смята като първа детска енциклопедия, първи учебник, дидактическо средство с богати илюстрации, онагледяващи усвояването на учебния материал. Преиздаван многократно на различни езици „Сетивният свят в картини“ се използва в редица европейски училища до края на XIX век. Структурата на книгата е подобна на написаната през 1631 година „Отворена врата към езиците“ (универсален учебник по езиково обучение), която е преведена на 16 езика. Тя дава широки познания на детето по латински език с богати илюстрации за реалната картина на света. Според редица педагогически анализатори значимостта и славата, които двете посочени книги носят за Ян Амос Коменски, надвишават тези на „Велика дидактика“. Той е имал намерение да допълни книгата си „Orbis pictus“ с нови глави за всички области в дейността на човека – мореплаване, добиване на въглища, книгопечатане и други. В увода посочва предназначението на изобразяване и название на най-важните неща и човешки действия в живота. Бил е убеден, че чрез новата книга ще увлече и ще ангажира учениците към усвояването на родния и на латинския език. През 1658 година творбата му, използваща се като универсален учебник по роден език и по латински, е преведена на много езици и се разпространява в много страни на Европа.

На основата на идеите залегнали в друга негова книга „Отворената врата към езиците“ са разработени 8 училищни пиеси, които са включени в известното му произведение „Училището като игра“, което е издадено в годината на напускането на Шарошпатак от Коменски. Пак там той започва писането на своя труд „Gentis



Felicitas” – „Щастието на народа”, посветена на унгарския народ, техните национални и традиционни обичаи. Тази книгата той завършва при следващото си пребиваване в Лешно.

Своите педагогически идеи Коменски завещава на младите учители. При отпътуването от града през месец юни 1654 година учениците от местното училище го изпращат продължително време извън града с почитание и обич.

Творчеството, идеите, вижданията на този велик учен, за времето си не до там оценени, отдавна са надхвърлили мащабите на сегашното, те са напред в бъдещето – за развитието на мира, на образованието, като динамика и сътрудничество, като взаимопомощ и подпомагане. Идеи и цели залегнали в съвременните национални и европейски идеали.

Всичко това е част от целите за утвърждаване на нови тенденции в разработването на научното направление – педагогическа коменология (специализирано звено за обществени науки), която има за „задача да изследва възгледите на „учителя на народите“ за образованието, възпитанието, учебното дело, учителя и ученика“ [2], започнала своето развитие в края на XIX век, получила своя силен тласък в средата на XX век в Чехословакия, намерила своето подобаващо място и днес в целия Европейски съюз и извън него.

Великият педагог на света – Ян Амос Коменски е педагогически идеал на поколения педагози и изследователи в областта на образованието и възпитанието. Творенията на мъдреца ни връщат към миналото вече над 420 години, за да бъде силна проекцията към бъдещето, защото „духът“ му все още витае и ще пребъде в организацията на училищния живот. Е и ще е фундамент за нови разработки, идеи и модели на обучение, възпитание и организация.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ванева, В. (2002), История на педагогиката, Русе.
- [2] Коменски, Я. А. (1992), Избрани педагогически произведения, С.
- [3] Коменский, Я. А. (1982), Избранные педагогические сочинения, М.
- [4] Колев, Й. (2008), История на педагогиката, Шумен.
- [5] Радев, П. (2013) Енциклопедия на науките за образованието, Пловдив.

Потомците на Ян Амос Коменски

Проф. Дпн Пламен Радев
Пловдивски университет "Паисий Хилендарски"

Descendants of Comenius

Prof. Dr.Sc.: Plamen Radev Ivanov
Plovdiv University "Paisiy Hilendarski"
e-mail: eduman@abv.bg

Abstract. This paper reveals descendants of John Amos Comenius (1592 – 1670) to the 12th generation from his marriage to Maria Dorota Cyrillus (deceased in 1648). This includes two main lineages. The first one is from the marriage of Alžběta or Elizabeth Comenius (1628/1629- 1678) to Peter Figulus Jablonský (1617- 1670). The second lineage is from the marriage of Augusta Friederika Emílie Figulusová Langeova (seventh generation Comenius) to Gotthelf Lange (1780-1851) whose daughter Emilie Alexandra Helena Friederika (1827 – 1877) married Dr. Richard Luther Wollenhaupt (1817-1879) in 1847 and thus the Wollenhaupt lineage appeared. Until now only the Figulusová lineage has been thoroughly studied in contrast to the Wollenhaupt lineage. The twelfth generation of the Comenius from the Figulusová lineage are Jan Ferdinand Kalik's (born in 1940) and his sister Jarmila's daughter - Daniela Kalik (born in 1944). Both of them are Gerda Ludmila Figulus-Kalikova (1912 – 1997)'s children – they now live in Los Angeles, USA. Ulla Weiss, who now lives in Hamburg, is considered to be the twelfth generation of the Comenius from the Wollenhaupt lineage.

Keywords: Jan Amos Comenius, children of Comenius, descendants, marriages of descendants.\

В изследванията за Ян Амос Коменски има много сведения за това, кои са неговите потомци. Редица от тях са обаче непълни и твърде повърхностни. Изследването е предприето с цел да се установи по-подробно и точно, какви са разклоненията на родословното дърво на Коменски.

Първа съпруга на Коменски е Мандалена Визовска (Mandalena Vizovska). В други източници първото име се смята за Магдалена, което е неправилно. Била е дъщеря на кмета на Пшеров. Родена през 1600 г. във Фулнек. Омъжена на 19 юни 1618 г. във Фулнек. Умряла през 1622 г. от чума. Има две деца (синове), умрели от чума, също през 1622 г. Едното дете е родено през 1619 г. Погребани са в гробищата на Пшеров, близо до днешната църква Šířava.

Втора съпруга на Коменски е **Мария-Дорота Кирилус** (Dorota Cyrillus), родена в Брандис (Чехия) през 1602 г. Тя сключва брак с Ян Амос Коменски на 3.09. 1624 г. в Брандис (Чехия). Умира на 27.08. 1648 г. Мария - Дорота или Доротей Кириловска била дъщеря на епископа (старейшината) на сектата "Моравски братя" Ян Кирил (1569-1632). Някъде той е наричан Paul Chrillus.

От брака на Коменски и Мария се раждат три дъщери и един син.

Дъщерята **Dorota-Kristina** – Доротей-Кристина е родена през 1626 или 1627 г.). Омъжена е за пастора от „Моравски братя“ Ян Молитор - Jan Molitor (умр. приблизително през 1670), който служел в църквата Markušovicích na Spiši. Някъде е наричан Jan Molibor.

Втората дъщеря **Елжбета** (Alžběta) или Елизабет (Elizabeth) е родена през 1628 или 1629. Умира през 1678 г.

Третата дъщеря **Зузана** (Zuzana Komenská) е родена през 1643 г. (приблизително).

Синът **Даниел** (Daniel Comenius) е роден през 1646 г. Умрял е през 1694 г.

Възможно е Коменски да е имал още една дъщеря Мария (най-голямата). Кога е родена тя не се знае. Известно е обаче, че се омъжва през 1644 г. за Кристоф Кунрад (Kryštof Kunrát), емигрант от Лужице и книжар в Амстердам. Има запазен документ за искане от него да отпечата книга с химни, в който заедно с подписа му стои и този на Мария Коменска (Maria Comenii).

Втората дъщеря Елжбета (Alžběta) или Елизабет (Elizabeth) се омъжва за Peter Figulus Jablonský (1617- 1670) на 19 октомври 1649 г. Петер Фигулус се наричал "Petrus Figulus Pastor Ecclesiae Reformatae novellae demumque colligi coeptaе Memmelae in Prussia Ducati". Той бил приеман син на Коменски, а за известно време и негов секретар.

От брака на Елжбета и Петер има 16 деца, от които живи са останали пет (на други места се споменават шест деца) – четири сина и една дъщеря.

Първи син от този брак и внук на великия Ян Коменски е Ян Теодор Фигулус - Jan Theodor Figulus - Jablonský (1654 – 1731) - писател и адвокат, първи секретар на Академията на науките в Берлин. Той е немски педагог и лексикограф. В Амстердам е бил обучаван от дядо си. Пишел е и под псевдонима Pierre Rondeau (френско-немски и немско-френски речник). През 1687 става секретар на принц Радзвила, а след смъртта му през 1689 г. е секретар на херцог Heinrich von Sachsen-Weißenfels-Barby (1657-1728). През 1700 г. се връща в Берлин и става възпитател на пруския кронпринц Friedrich Wilhelm, а едновременно с това и първи секретар на Академията на науките в Берлин, основана от брат му и Готфрид Лайбниц. Не е известно да има деца.

Втори син от този брак и внук на Ян Амос Коменски е Самуел Адам (Амос) Фигулус - Samuel Adam (Amos) Figulus (1656 – ?). Самуел Адам (Амос) Фигулус има син Йохан (Ян) Фигулус (1686-1760). Той се жени за Katherine Ossek (умр. 1755). От този брак син на Ян Фигулус е Самуел Фигулус (1724-1771), който бил проповедник. От брака си с Ана Катерина Кохлова - Анна Katharina Kahlow (умр. 1811), той има син Карл Александър Фигулус (1764-1833). Последният се жени за Юлиана –Доротея Хаукеова - Julianne Dorothea Haucke (1771-1826). От този брак е имало седем деца. Това са: Карел Фридрих Юлиус Фигулус - Karel Friedrich Julius Figulus (1795-1857), Вилхелм Фигулус - Wilhelm Figulus, Вилхелмина Фигусова Оперманова - Wilhelmina Figulusová Oppermannová, Аугуста Фредерика Емил Фугулусова Лангеова - Augusta Friederika Emilie Figulusová Langeova (1801-1877), Теодор Фигулус - Theodor Figulus (1815-1871), Бернард и Аугуст Фигулус - Bernhard и August Figulus.

Третият син на Елжбета и внук на Коменски е Даниел Арност (Ернст) Яблонски – Daniel Arnošt Jablonský (1660–1741). Той е бил епископ на сектата „Моравски братя“ в Пруссия, съосновател и президент на Академията на науките в Берлин през 1733 г. Бил е женен за Barbara Gergushill от 1660 г. Той има двама сина.

Първият е Pavel Arnošt Jablonský (1693 - 1757) - Paul Ernst Jablonski, който става професор по теология и философия в Университета на Франкфурт на Одер. Павел е бил женен и е имал синове. Единият от тях е Daniel Siegfried Jablonski (ок. 1734- 1870), който е бил свещеник в църквата Alt-Landsberg до Берлин. Вторият син на Даниел Яблонски (Daniel Arnošt Jablonský) е Bedřich Vilém Jablonský (Jablonski, Friedrich Wilhelm (1706 - 1760). Той е бил ръководител на Моравското братство и после свещеник в църквата "Св. Троица" в Берлин от 1744 г. От това коляно няма наследници.

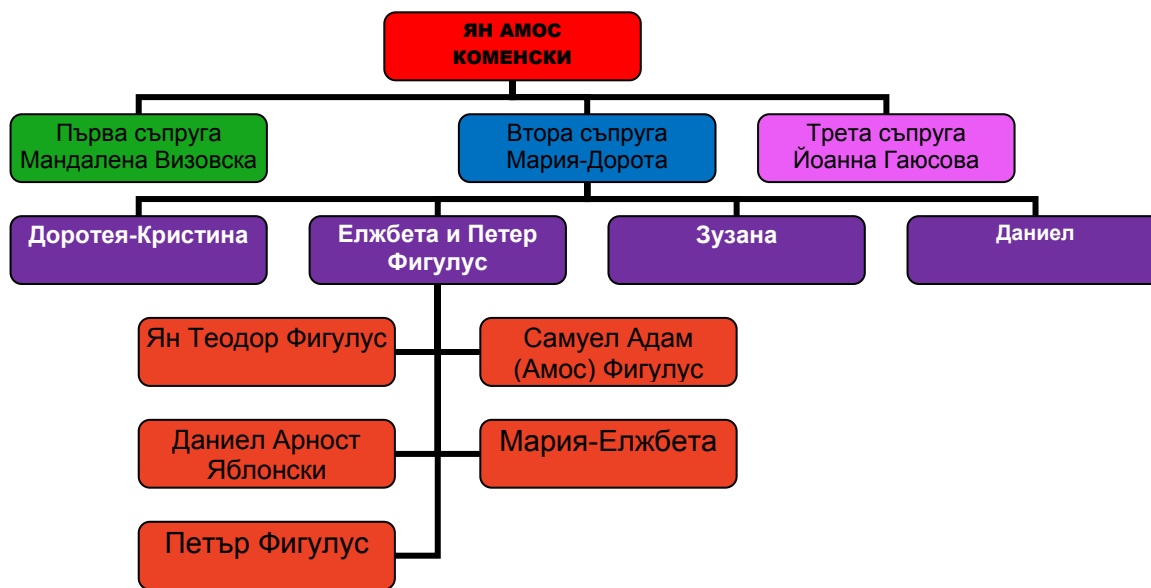
Четвъртото дете от брака на Елжбета и Петер и внучка на Коменски е Мария-Елжбета - Marie - Alžběta Figulus Jablonska (р. 1665-?).

Петото дете е Петър - Petr Figulus Jablonský (р. 1667-?)

Елжбета Яблонска – дъщеря на Ян Амос Коменски и съпруга на Петер Фигулус - умира или в Клайпеда или в Амстердам, неизвестно кога.

Третата съпруга на Коменски е Йоанна Гаюсова (Johanna Gajusova), родена през 1615 г. в Лешно (Lissa), Полша. Омъжена на 17 май 1649 г. в Торун. От този брак Коменски няма деца.

РОДОСЛОВНО ДЪРВО НА ЯН АМОС КОМЕНСКИ (деца и внуци)



Името Воленхаупт се появява в седмо поколение от дъщерите на Коменски, когато дъщерята на Аугуста Фредерика Емил Фугулусова Лангеова - Augusta Friederika Emílie Figulusová Langeova и Готхелф Ланге (Gotthelf Lange (1780-1851) – Емилия Хелена Фредерика (Emilie Alexandra Helena Friederika (1827 – 1877) се жени през 1847 г. за д-р Ричард Лутер Воленхаупт (Richard Luther Wollenhaupt (1817-1879), лекар в Нойшат (Neustat), днес Прудник (Prudnik) в Горна Силезия. Двойката Воленхаупт има шест деца: Алфред Воленхаупт - Alfréd Wollenhaupt (1848 - 1898) – няма деца, Георг - Georg Wollenhaupt (1850 - 1900), Франц (Франтишек) - Franz (1857- 1930), Макс – Max Wollenhaupt, Марта - Marta Wollenhaupt и Гертруда – Gertruda Wollenhaupt (1867 -?).

Георг Воленхаупт е бил женен за Елизабет Калкщайн - Elisabeth Kalckstein (1860-1917). Децата им са: Вили Воленхаупт - Willi Wollenhaupt (1886-?), Габриела Воленхаупт - Gabrtiele Wollenhaupt (1889-?), която няма деца, Улрих Воленхаупт - Ulrich Wollenhaupt (1896-?).

Вили Воленхаупт е бил женен за Марта Бусе (1884 -?). От този брак децата са: едно момче с неизвестно име и Албрехт Комениус Воленхаупт - Albrecht Comenius Wollenhaupt (1925-1945). Умира пез Вторта световна война и не оставя потомство.

Улрих Воленхаупт е бил женен за някоя си Гебел (Gaebel). Децата от този брак са: три – две момчета и едно момиче, без сведения за тях.

Франц или Франтишек Воленхаупт (František Wollenhaupt) през 1885 г. се оженил за Франтишка Гюнтерова (Františka Günterova или Francziska Guenther (1864-1936). Децата от този брак са; Гудрун Воленхаупт (1886-1887), Еберхард Воленхаупт (Eberhard Wollenhaupt (1887-1920), Херта Франтишка – Herta Františka Воленхаупт(1890-1937), Геро – Комениус Воленхаупт – Gero-Comenius Wollenhaupt (1894-1915).

Дъщерята Херта Франтишка се жени през 1910 г. за Алфред Шмитмайер (Alfréd Schmitmayer, р. 1882 г.). Семейството се премества в Бремен, където Шмитмайер става библиотекар. Имат три деца, но е запазено името само на Хорст Комениус Шмитмайер – Horst Comenius Schmitmayer (1916-1942), който е живял самотно и е възможно да е убит на фронта през Втората световна война.

Самият Франтишек Воленхаупт се преместил през 1913 г. в Силезия – Рудно, където умира през 1930 г. Преди това ходил в Нивнице, за да види, кой е собственик на мелницата там.

Гертруда Воленхаупт (Gertruda Wollenhaupt (1867 -?) се омъжила през 1893 г. за Maximillian Jaeschke (1861-1938). Децата от този брак са: Gotthard Friedrich Comenius Jaeschke (1894-?), Hellmut Leberecht Fuerchtegott Jaeschke (1897-?) и още две момичета с неизвестни имена. Синовете нямат деца. Първата неизвестна девойка е омъжена за някой си Недерсен (Neddersen) от който брак се ражда момиче. То от своя страна се жени за човек с фамилия Boettcher. От този брак се раждат три деца. Втората неизвестна девойка се омъжва за някой си Helmut Voges (1916-1942). От него няма деца, но се жени повторно за лице на име Meier. От този брак има дъщеря.

През 2001 г. в Хамбург се появява Ulla Weiss, която видяла своя снимка в евангелистка църква, сложена в изложба за потомците на Коменски. На 1.09. 2011 г. Ulla Weiss отива в Суходол над Одра (Suchdol nad Odrou) и заявява, че е дванадесето поколение потомка на Коменски по линията Jäschke. Преди 100 г. нейният вуйчо по майчина линия, споменатият Франц (Франтишек) Воленхаупт (1857-1930) бил живял в Hranicích и той бил член на евангелската църква там. Франк Воленхаупт присъствал и на първото честване на Коменски във Фулнек през 1892 г. Ulla Weiss смята, че е дванадесето поколение след Коменски. Всъщност, Ulla Weiss е с име Воленхаупт по линията на своята майка, но е възможно да е внучка на една от двете споменати, неизвестни по име дъщери на Гертруда Воленхаупт и Maximillian Jaeschke. Смятаме, че потомците по линията Воленхаупт не са проучени достатъчно.

Теодор Фигулус - (Figulus, Theodorus Alexander Robertus (1813–1871) е син на споменатите Самуел Фигулус и Юлиана – Доротея Ханкеова. Той има друг път на развитие. Жени се за Анна Стефани – Anna Stephany (1824-1902). Негов син от този брак е Георг (Иржи) Виктор Фигулус (1858 – 1927). Дъщеря на последния е Герта Фигулусова. Герта – Людмила Виктория Фигулусова – Каликова (Gerda Ludmila Figulus-Kalikova (1912 - 1997). Омъжва се за архитекта Фердинанд Калик (Ferdinand Kalik) през 1938 г. Тя има две деца. Неин син е Ян (Джон) Фердинанд Каликов (Jan Ferdinand Kalik), род. 1940 г. в Прага. Изселват се с родителите си през 60-те г. в Лос Анжелис. Дъщеря □ се казва Ярмила Даниела (Jarmila Daniela), родена 1944 г. Ян Фердинанд Каликов има три деца дъщери, от които сме стигнали до имената на Линета (Linett) и Алисън. Децата на Ярмила се казват Пол (р. 1967) и Михаела (р. 1969). Те са 12-то поколение на Коменски. Герта – Людмила Фигулусова – Каликова е запазила семейното бижу – пръстен с диамант, който Коменски подарил на дъщеря си Елжбета.

От така посочените наследници се вижда, че единственото по-известно продължение на рода на Коменски е по дъщерна линия и то води началото си от сина на Петер Фигулус и Елжбета Коменска – Самуел Фигулус.

Интернет ресурси/Internet sources

1. <http://wc.rootsweb.ancestry.com/cgi-bin/igm.cgi?op=DESC&db=mila30&id=I04> (Bishop John Amos Komensky - Founder of Modern Education - His Descendants).
2. http://koukniunas.sweb.cz/historie_soubory/komensky.htm (J.A. Komensky a jeho potomci v Ondřejovicích).