

Траектория на социализацията при липсата на семейна среда

д-р Десислава Стоянова, гл. ас.
Факултет „Природни и обществени науки“
Русенски университет „Ангел Кънчев“

Trajectory of socialization in the absence of a family environment

Dr. Desislava Stoyanova, Assist. Prof.
Faculty of Natural and Social Sciences
Ruse University “A. Kanchev”

Abstract: Enlarging the parameters of social isolation concerning disadvantaged children becomes more and more serious and alarming trend.

In this particularly applies to specialized social institutions for raising and educating children deprived of parental care, which composition in recent years has significantly increased and children are present in all risk groups, a significant proportion of them come there because of the inability of the families to take care for them.

The social isolation put disadvantaged children in a simply material, socialization and educational aspect.

The complex and multiplier process of integration of the groups of disadvantaged children should not be regarded as a unilateral striving for social incorporation, in which are involved the institutions themselves, the pedagogical staff who serve them and the relevant authorized instances with such activity. For its effective and adequate function is necessary an active, complex interaction between them and the society, the non-government organizations, the government and the components of the educational system.

Keywords: social isolation, deprived, social incorporation, educational system

Концептуални и терминологични параметри на социализацията

В теоретично отношение до момента съществуват множество научни хипотези, както за същността на социализационния процес, така и за неговите механизми на реализация.

Социализирането представлява едно от най-сложните и многоаспектни явления в развитието на човешкото общество, притежаващо целеви характер и

реализирано както чрез институционализирани, така и чрез неформални средства, с които социумът разполага.

Като основна специфична черта на социализацията се определя нейната непрекъснатост, при която съществено място заемат социалното учене (научаване), социалното обучение, усвояването на социални роли и поведение, както и формирането на устойчиви позитивни обществени нагласи.

В теоретично отношение могат да бъдат разграничени два основни подхода при определяне същността на социализацията:

- според първия подход водеща роля при социализирането на индивида имат генетичните фактори (биологизаторско направление);

- вторият подход за определяне същността на процеса акцентира върху ролята на социалните фактори и в частност върху въздействието на възпитанието и социално – икономическите условия като компонент на социалната среда за социализирането на индивида.

Понятието социализация е въведено от френския социолог Емил Дюркхайм, за да охарактеризира процеса на социализирането на човека, формирането на личността и зависимостта от обществените условия. През 60-те години това понятие получава голямо значение в хода на осмисляне от науката за възпитанието на ролята на социалната среда при изграждането у подрастващите на социално приемливи поведенчески модели.

Впоследствие се появява тенденцията за равнопоставянето на възпитанието и социализацията, която отзвучава с публикуването на общопознатата дефиниция на Гойлен и Хурелманов в първото издание на наръчника за изследване на социализацията [29] а именно, че социализацията се разбира като процес на изграждане и развитие на личността като резултат от взаимодействието и със социалната и материалната околна среда.

При опита си за изясняване на същността на понятието "социализация" Херберт Гудиънс [4] разграничава отделни фази на социализационния процес, окачествени като първична, вторична и третична.

Авторът смята, че "социализацията" се подчинява на възпитанието понятийно логически, защото с "възпитание се означават мерките и действията, чрез които се прави опит да се оказва влияние върху развитието на личността чрез други личности, за да бъде поощрена тази личност според определени ценности и мащаби... или с други думи – съзнателно планирано въздействие".

По отношение най – важните теории и резултати свързани със социализацията, в своя обзор по проблема Гудиънс очертава *два основни вида теории използвани от изследователите: психологически (базови) теории и социологически теории. От психологическите теории особен интерес представлява "Психологията на ученето и поведението", която разглежда ученето в контекста на класическия бихевиоризъм, тоест като създаване на възбуждащо реактивни връзки. Поведението в този случай се обяснява като резултат от реакцията на човека на импулсите на околната среда. Подобна трактовка на проблема за детерминантите на ученето и поведението изключва влияния на генетично равнище или влияния от вътрешни индивидуални процеси на*

съзряване. Тази теория изследва поведението като преработка на опит от влиянието на околната среда. Централните концепции тук са „класическото кондициониране“ и „оперантното кондициониране“ (синоним на инструменталното учене) [4].

Критичните позиции на Херберт Гудиънс спрямо някои от постановките на теорията, са отправени по посока на схващането, че тя представя един “твърде механичен модел на човешкото поведение и учене”. Авторът посочва, че “вътрешнопсихичните процеси се причисляват към невъзможността за изследване-“черна кутия”, при което се изследват само краткотрайни резултати от ученето, които нито водят към модел на развитие в смисъла на онтогенезиса на човека, нито към един по-обемен модел на личността” [4;36].

Проследявайки еволюцията в теорията за ученето и поведението Гудиънс отчита приносът на Бандура (1977) [23] в изясняването на същността и механизмите на модела на учене, като обобщава твърдението, че приемането на даден модел на поведение не е проста имитация, а изработване от личността на имплицитна конструкция на поведението на другите и акцентира върху човешката лична активност и когнитивната преработка при избора на моделите за собствено поведение.

Във връзка с постановките на Пиаже [31], оформящи теорията за когнитивната психология на развитието, Гудиънс отбелязва, че в този случай околната среда се разбира само като един вид медиум за развитието на личността.

Ученият се солидаризира с изводите на Колберг [4], че от особена важност е качествено изграждане на социалната околна среда за достигане на по – висока степен на морално развитие.

Второто значимо концептуално направление насочено към формирането на дефинитивна яснота при изучаването на социализационния процес са социологическите теории.

Първата социологична базисна теория е структурно – функционалната теория с основоположник Талкот Парсънс [2]. При изграждането на структурно – функционалната теория Парсънс си поставя задачата чрез структурно – функционален анализ да обясни как функционират социалните процеси в разграничените от него субсистеми и процесите за обмяна между субсистемите за стабилността на общата система. Според теорията, социалното действие на индивида не настъпва изолирано, а винаги в определени констелации и специфични връзки. Същевременно Парсънс диференцира няколко системи: в *органичната система* на човешката личност той смята за основни физиологичните функции; *психичната система* има за задача да насочи движещите енергии на човека в обществено приети стереотипи. За обяснение на тази част от теорията си Парсънс се позовава на психодинамичната теория за развитието на Фройд. Според автора *социалната система* обхваща “мострата” на отношенията между действащите, тоест ролите, в които се интегрират, позовани един на друг, като за най – обхватна система се счита тази на обществото. Решаващо при срастването с обществото е изучаването на ролите. В ролите се конкретизират нормативните очаквания, които се отправят от членовете на социалните групи към действащите.

Процесът на социализация се определя от Парсънс [2] като процес на приемане на нарастващ и все по - диференциран брой роли, чрез които човекът възприема нормите и ценностите на околната среда така, че те да се преобразуват в цели и мотивиращи сили на собственото му действие. С приемането на ролите в системата на личността става възможно действието на хората да бъде предвидено. Това съгласуване между системите организъм, личност и общество цели повече или по-малко стабилни състояния на равновесието, при което социализацията се явява основен механизъм за стабилизиране на равновесието.

Гореизложените постановки за структурно – функционалната същност на социализацията са подчинени на концепцията за едностранното приобщаване на личността към обществото, тъй като зрялата личност е отражение на обществената структура: “Човекът не се възприема като активен участник и строител на своята околна среда, а стои против едно свръхмощно общество, на чиито въздействия той не може да противостои” [2;39].

Извън полето на чисто теоретичните обосновки за нейната същност и механизми, като терминологично понятие “Социализацията” се интерпретира в контекста на нейната многоаспектност, откъдето произтича и поливариантността при концептуалното ѝ дефиниране.

Изследвайки социализацията като категория на педагогическата социология М. Андреев [1;66] обръща внимание, че “когато пристъпваме към анализ на този феномен, първата и основна ръководна мисъл трябва да бъде мисълта за сложния междудисциплинарен характер на проблемите, с които се сблъскваме.”

Показателни за широкият обхват и мултидисциплинарният характер на съдържателните параметри на разглеждания конструкт са съществуващите обобщени определения, според които социализацията се свежда до следното:

- ✓ усвояване, интериоризация (интернализация) – (Ж.Пиаже) [31]; придобиване на опит и знания за съществуване в социума и включването в минимума обществени отношения;
- ✓ “влияния на средата като цяло, които приобщават индивида към участие в обществения живот, учат го да разбира културата, поведението, да утвърждава себе си и да изпълнява различни социални роли” [22;51];
- ✓ представлява ”двустранин диалектически процес, при който човешкото същество с определени биологични заложби или предпоставки усвоява предавания му от хората социален опит и културни ценности, само` ги създава и използва, придобива качества, необходими за жизнена дейност в обществото и активно ги проявява” [10;213] ;
- ✓ адаптация към система от ценности, норми и отношения или като процес на очовечаване на човека;
- ✓ формиране на социалното в човека, което съвпада с формирането на личността и намира израз в поведението на личността в обществото при възпроизводство на съществуващите социални структури (теория за личността);

По отношение процесуалната страна на понятието се счита, че социализацията представлява интраиндивидуален, интериндивидуален и биосоциален процес.

Биосоциалната детерминанта характеризира социализацията като сложно единодействие от влиянието (силата, присъствието, интензитета на въздействие) на социалната среда и закономерното съзряване на човека като биологичен организъм, психика и социална идентичност (полово-ролева).

В интрапсихическата си същност социализацията се разглежда като процес на единодействие между усвояването (интернализацията) на единици социален опит и неговото претворяване в действия, поведение, стил на живот.

В интерперсонален план социализацията отразява процесите на комуникация на личността в обществото. Обществената действителност предявява задължения, изисквания, очаквания, а индивидът отговаря с отношение, отговорност, активност.

Посочените маркери са използвани като базисен идентификатор за изясняване механизмите на разглеждания феномен при формулираното от В. Момов [12;52] обобщено определение което гласи, че "същността на социализацията, като формиращ механизъм на обществото може да се разбере при условие, че личността се разглежда едновременно като обект и като субект на социално въздействие. В широк смисъл понятието социализация е процес на формиране на социалната активност (разглеждана като качество на човека) и нейната реализация (разглеждана като функция на човека). По този начин социалната активност изпъква не само като резултат, но и като фактор на социализацията."

Друг аспект от дефинирането на процеса е неговото съотнасяне с процеса на възпитанието.

Според едни от схващанията социализацията е по-широко понятие от възпитанието, а други отъждествяват двете категории и ги определят като синоними, изхождайки от постановката, че възпитателния потенциал на всяко общество е ориентиран към формирането на социално приемливо поведение и начин на живот на подрастващите поколения, а този процес се покрива със същността, съдържанието и посоките на протичане на социализацията на всеки отделен индивид.

Възоснова проучването на специализираните изследвания в тази област, Л.Димитров [5;18] определя социализацията като двуединен диалектически процес, който включва както усвояването, така и създаването на социален опит и културни ценности, при който се развива и усъвършенства човешката социално – биологична природа: "процес на очовечаване на човека по време на филогенетичното и преди всичко на онтогенетичното му развитие, в резултат на активното взаимодействие между отделният човешки индивид и окръжаващата го среда, крайният продукт от което е човешката личност".

С основание авторът подчертава, че социализацията е глобалният социален процес на създаването на човека, като водеща и направляваща роля при неговото протичане има съзнателното, целенасочено осъществяването в широкия смисъл на думата възпитание, което е иманентна част от този процес. Оттук и основанията

социализацията да се разглежда като изходна категория по отношение на явлението и процеса на възпитанието и съответната теория за него.

Двата конструкта са взаимосвързани и обществено обусловени, обхващат въздействия и отношения, реализирани чрез сходни фактори още в най-ранния етап от развитието на индивида – детството.

Развитието на отношенията между детето и социума предполага предварително фиксирана и зададена от социума цел, обективирана в усвояване и практикуване от страна на детето на определени социални отношения, чрез което да се развие и формира от него личност, способна да участва в тези отношения на равни начала с другите индивиди и в съответствие с нормативните и традиционни изисквания на социума.

По време на своето социализиране детето усвоява определени навици и умения, които функционират като ограничители на неговите импулси и физиологични реакции, с което се цели създаването на поведенчески модели, защитаващи обществената цялост и безопасност. Социализацията регламентира облика на идеалната личност, чрез което от една страна у детето се създава и в известна степен удовлетворява потребността от любов и приемане, а от друга стремежът към идентификация на личността с идеални ценности подпомага саморегулацията на реда и установеностите от страна на самото общество. Процесът на интериоризация (превръщане в личностно значими) на обществено приетите норми и ценности притежава своя специфика и етапи на протичане, които са възрастово детерминирани и очертават базовите параметри от траекторията на личностното развитие.

Траектория и механизми на социализационния процес в детска възраст

Процесът на социализация по своя характер е продължителен, дори перманентен, водещ началото си от най-ранна възраст когато от особена важност е все още неосъзнатата от детето емоционалната връзка между него и възрастния.

В началните етапи от развитието на детето “социалните отношения”, които то реализира са ограничени и локализирани главно около задоволяването на елементарни потребности, а действителни релации с обществото възникват с появата на първите феномени на самосъзнанието.

По своята същност човешкото самосъзнание е резултат от социалното учене, от интериоризацията на социалните ценности и усвояване на обществения опит, както и от степента на включеност на индивида в социалните отношения, което означава, че социализацията условно може да се проследи в етапите на социално научаване и осъзнаване на себе си като активен социален индивид. Това схващане подтиква множество изследователи към по-обхватно проучване на проблема за нейният генезис и към изучаване механизмите за превръщане на водещите социални норми и културни еталони във вътрешно индивидуални осъзнати ценностни ориентации и модели на поведение.

Според Е. Ериксон [8] този процес (на интериоризация и обща социализация) се детерминира от определени фази, обхващащи осем цикъла от живота на човека:

Младенчеството като първа фаза формира у детето “базово доверие” към средата и реалния свят, но ако тази формация не възникне, индивидът остава с трайно чувство за недоверие, враждебност и тревожност, прерастващо в негативни психични качества.

От гледна точка на дейността подход за Д.И.Фелдшейн [19] всеки етап от онтогенезиса на индивида е специфичен по отношение на социалното му развитие: още през младенческия период е налице в определен смисъл позицията “Аз” в обществото”, което води детето към интерес и разбиране на наличието на “другите”.

В края на първата година протича рязък преход от интимно – личностното общуване, смисълът на което се състои (по М.Лисина) [11] в обмен на положителни емоции, към предметно – манипулативна дейност: възникват така нареченото обективно отношение към света, детето овладява конкретни способности за действие с предметите и във връзка с това се развива речта му.

През втората фаза (ранното детство) се развива чувството за автономност и собствена ценност, нарастват самостоятелността, отговорността, чувството за ред, извършва се подготовка за интериоризация на обществените ценности.

В тази възраст (от 1-3 години) е налице стремежът на детето да излезе извън пределите на непосредствените, всекидневни отношения, да усвоява нови роли и в този смисъл да се подготвя за прехода към нова социална позиция – характерна е социалната категоризация (А.Валон, Дж.Брунер), разделението на групи “ние” и “те”, а вътре в групата на “ние”, “аз”, и “другите”.

Към третата година завършва първият цикъл на запознаване на детето със света на хората, фиксирано е новата му социално положение, отделен е “Азът”, осъзната е собствената индивидуалност, детето “става себе си в позицията на субект”, започва ново равнище на социално развитие, когато не само обществото определя отношението си с детето, но и то като отделя своето “Аз” сред другите, стреми се да приближи себе си към другите, активно съдейства на тези ситуации – овладява социален опит, социалната същност на действията, причинно – следствените връзки в поведенчески и социален аспект.

Третата фаза е игровата (5-6 години), която се характеризира като период на развитие на инициативата, готовността за участие в дейността на близката среда, усвояването на различни роли и възприемането на игрите с правила.

Показателно за шестата година е умението на детето да приеме позицията да другия и да отчете не само своята, но и чуждата гледна точка, появява се ориентация към обществените функции на хората, нормите на поведение и смисъла на дейността им, качествено се променя ценностната ориентация на детето, за да достигне след шестата година до постепенно осъзнаване на своето място в кръга на обществените отношения и новите равнища на социално развитие.

През етапа на училищната възраст се развиват качества като ефективност, предприемчивост, целенасоченост, готовност за труд и компетентност. Недоразвитието на тези качества отчуждава детето от участие в социалните

отношения и го изолира, като създава у него трайно чувство за малоценност и отхвърленост.

Шестата фаза (младост) е време за развитие на личностни качества, свързани с проявата чувства (любов, привързаност, приятелство).

Следващите фази на развитие според Ериксон са зрялата възраст и старостта, през които се разгръщат новообразувания като грижа за другите, готовност за предаване на опита, продуктивност и стремеж към постижения, чувство за изпълнен дълг и мъдрост. Концепцията на Е. Ериксон проследява и отразява развитието на човешкото самосъзнание като основа на социализацията в социално – исторически аспект, а това подчертава значението на средовото влияние върху развитието на личността.

Извеждането на социума в позицията на водещо звено в процеса на социализацията дава насока на изграждането на социогенетичните концепции за развитието на човека.

Според множеството автори, привърженици на социогенетичния принцип, човешкото поведение и дейност са функции на личността и средата, а социализацията се свързва с изменението на отношенията между детето и средата.

Анри Валон [3] описва етапите на детското развитие като сложен процес, в който когнитивната еволюция е само един от личностните аспекти (физически, поведенчески, социално – личностни и други).

Той диференцира седем етапа в процеса на социалното съзряване, в чието начало е стадия, наречен “импулсивен” (поради рефлекторния характер на детските реакции), който протича от раждането до навършване на шест месечна възраст.

От десетия до четирнадесетия месец протича “сензомоторния” стадий, представляващ според А.Валон форма на практическо мислене. Изграждането през този период на връзки между предметите и движенията, които се фиксират и усвояват от детето спомагат за извършване все по – целенасочени и ефективни действия с елементите на предметната среда.

Преди това (между 6 и 10 месеца) завършва вторият етап от процеса, наречен от автора “емоционален” и характеризиращ се с увеличаване на емоционалния репертоар, използван вместо езиковите форми на общуване.

Следващият стадий – “проективният”(от 14 месеца до 3 години), се свързва с прохождането и развитието на речта и представлява етапа, осигуряващ на детето по – голяма автономност и изследователска свобода, а заедно с това и определена независимост спрямо предметната среда.

Особено важен е петият етап, наречен “персоналистки”, в който се открояват три важни момента. Към третата година на онтогенезиса започва така нареченият етап на противопоставянето, през който усилено се развива собственото Аз. Противопоставяйки се, детето се научава да се различава от останалите, като формира значителни възможности за анализ на средата и обектите.

В периода на “нарцисизма” (към 4 години) детето се стреми да поема отговорности и да следи за своите действия. В този период настъпват значителни познавателни промени, особено в сферата на възприятията и анализа на обектите.

След петата година настъпва периодът на “подражанието”, през който детето се идентифицира с избрани от него персонажи и проявява интерес към изпълнение на социални роли предимно в рамките на игровата дейност.

Мисленето в края на “персоналисткия” етап все още е синкретично и ориентирано към анализ – синтез на отделни обекти (детайли), а не към установяване на причинно – следствени връзки. В края на предучилищната възраст детето попада в сферата на нов за неговата личност тип социални отношения, които налагат необходимостта от по-висока активност, наличие на знания и умения за пълноценно участие в тях.

Шестият, “учебен” етап от онтогенезиса А. Валон отнася към периода между 6 и 12 години, когато детето се “обръща” към външния свят и навлиза в отношения извън рамките на най-близкото социално обкръжение. Значително се развива неговата самостоятелност и независимост.

В периода на половото съзряване се наблюдава известна ретроспективна интровертност, насочена към анализиране същността на своето “Аз”, значението на сложните явления от реалната действителност, битийността и собственото положение в социалната среда. На този етап е налице обективното условие за уравнивяване на индивида със средата, оценявано от него като разбиране на необходимостта от съобразяване на собственото поведение със социалните предписания и изисквания на възрастните.

Освен проблемът за периодизацията на социалното развитие, базов компонент при изучаването на феномена “социализация” се явява изясняването на ключовите механизми, чрез които тя се реализира и протича. Теоретичните разработки в тази насока са конкретизирани около въпросите: Как точно се осъществява превръщането, персонализацията на социокултурните маркери в индивидуално-личностен план и Как би могъл да се управлява процесът на интериоризация?

Отговорите на тези въпроси според множество автори се коренят в концептуалните трактовки за ученето и научаването, застъпени в психологическите теории за рефлексивността.

Изхождайки от основополагащата теория на Б. Скинър за оперантно и инструментално условните рефлексии, Алберт Бандура и Ричард Уолтърс [16;56-57] разглеждат отношението стимул-реакция и свързаните с него процедури от последователни стадии на приближаване към желаното поведение като особено ефективни в случаите когато стимулът, предизвикващ реакциите в някои отношения отразява желаното поведение, вече усвоено в репертоара на детето.

Безспорно пътят на последователно поетапно стимулиране и подкрепяне на желаното поведение е определящ при неговото формиране, но в случаите в които подобен социален тренинг не е в състояние да предложи и стимулира прояви на качествено ново за индивида социално поведение, като естествен инстинктивен процес за интериоризация се налага имитацията.

Имитационният способ като стратегия при поведенческата адаптация, мултиплициран във времето и в комбинация със съответните подкрепления, подпомага развитието на способността на индивида за съзнателно регулиране и

контролиране на собственото поведение в процеса на общуване. Самият процес на общуване се възприема като следващото стъпало в "еволюцията" на механизмите за усвояване на желаното поведение. За качественото протичане на комуникативния акт и достигане на краен резултат, удовлетворяващ в еднаква степен участниците в него е необходимо и присъствието на прогностичен елемент, посредством който комуникантите са в състояние предварително, в началото или в хода на комуникативната ситуация да анализират, оценяват, променят и предвиждат както собственото си поведение, така и всички възможни комбинации от поведенческите стратегии на останалите участници в междуличностното общуване. В този смисъл теорията за взаимозависимостите на Харолд Кели и Джон Тибо [16;61] обединява прогностично-комуникативните и сугестивно – поведенческите центрове на междуличностното общуване като социализационен механизъм, а разработената от тях матрица и нейната типология засяга в голяма степен и неговата педагогическа трансформация, особено що се отнася до избора на стил на общуване и преодоляването на проблемни ситуации.

Матрицата на взаимозависимостите е представена от двамата автори като диада, служеща за описание на способът чрез който двама души регулират взаимното си поведение в процеса на тяхното взаимодействие. Този способ се определя по пътя на установяването на важни за взаимоотношенията образци на поведение, към които всеки от партньорите може да се придържа, а така също и по пътя на оценяване на последствията от всички възможни комбинации на техните модели на поведение.

Всеки елемент от матрицата характеризира възможно междуличностно събитие. Ходът на отношенията между партньорите може да бъде описан с помощта на последователност на отделните елементи, чрез които то протича.

Матрицата на взаимозависимостите играе важна роля в анализирането и разбирането на диадата.

От една страна, тя отразява различните способности с които психологическите и ситуативни фактори въздействат на общуващата двойка. Моделът на взаимозависимост отразява тези умения, потребности и оценъчни критерии, които всеки един от партньорите привнася в диадата, а така също и маниера, начина по който тези два различни човешки характера взаимодействат един с друг. Моделът в еднаква степен показва външният източник, целевите и външни ограничения, в рамките на които те си взаимодействат.

От друга страна, матрицата на взаимозависимостите описва общите и индивидуални проблеми, с които двама души се сблъскват в своите отношения и някои достъпни средства за тяхното преодоляване. Както отчитат и самите автори, тя представлява изключително полезен концептуален метод при прехода от психологическите и ситуативни базисни междуличностни взаимоотношения към характеризиране на процесите на общуване и структуриране психологическия алгоритъм за успешно достигане на комуникативната цел.

В ранните разработки на Тибо и Кели [16] по проблема за диадичните взаимозависимости се диференцират две основни разновидности на матричния

модел: субективна и обективна матрица, имащи отношение към прогностиката на типовете поведенчески реакции в диадата.

Субективната матрица е представена като особено ефективен метод за изготвяне на краткосрочни прогнози относно вариантите на поведение в ранните формиращи стадии на взаимоотношението. Обективната матрица се определя като способ, чието предназначение е обезпечаването на база за дългосрочно прогнозиране на поведенческите модели и вероятностите за благоприятен ход на взаимоотношенията.

Съвкупността от двете форми на матрицата съставя пълната ефективна матрица, чрез която става възможно цялостното прогнозиране на поведението на членовете на диадата.

Авторите разграничават две групи фактори или процеси в състава на ефективната матрица, а именно: група от причинни фактори, образуващи зададената основна матрица и групи процеси, определящи нейният модел и способстващи за нейното преобразуване като резултатът от това преобразуване, всъщност е самата ефективна матрица. Двете групи процеси функционират последователно във времето, при което втората група се базира на резултатите от действието на първата. В теорията за ефективната матрица особено важно в структурно и функционално отношение се явява присъствието на понятийния конструктор "зададена матрица".

Това понятие се детерминира като определен от факторите на обкръжаващата среда институционалните и личностни фактори подвид на ефективната матрица, като нейното "задаване" се определя от разбирането, че вариантите на поведение и резултатите от него се контролират от външни за самото междуличностно отношение фактори. В резултат всеки елемент на матрицата - всяка допирна точка или успоредно поведение - е зададен, предвиден като взаимоотношение по силата на въздействието на социалното и физическо обкръжение и съответните качества на двете лица.

За по-пълно изясняване същността на зададената матрица е необходимо да подчертаем, че между нея и поведението, което тя определя не съществува тясна причинна връзка. Реагирайки на различните страни в модела на зададената матрица, участниците в диадата фактически я трансформират в нов вид матрица – ефективна, която вече се намира в тясна връзка с избора на поведенческите им стратегии.

Концепцията за процеса на трансформация дава възможност за анализ и описание на важните социални детерминанти на поведението (социалните ценности и социално – времевата организация на поведението), както и придвижването от равнището на индивидуалното поведение към по-сложни социални явления като социално значимата мотивация и доброволното подчиняване на установени системи от правила, роли и норми на поведение.

Общуването, изборът на социални роли и варианти на поведение, особено в малки по състав групи, се определят в голяма степен от интензивността и качеството на междуличностния обмен, който в контекста на разглежданата от нас теория представлява базов компонент на зададената матрица, интегриращ

класифицираните от авторите нейни източници, а именно обкръжаващата среда и личностната специфика на партньорите в диадата.

Междупersonностният обмен в същото време функционира като основен източник на информация, емоционална експресивност и емпатийност за участниците в междупersonностното общуване.

Социалният обмен стои в основата на взаимозависимостите и опосредства трансформацията на зададената матрица в ефективна. Промяната в поведението на отделният член на малката група, влиянието му върху изменението на цялостния и статус, както и взаимозависимостите с рефлексия върху отношенията между две или повече равнопоставени групи са едни от основните проблеми, изследвани от американският социален психолог Леон Фестингър [16] при създаването на теорията за когнитивния дисонанс, като компонент на социално-психологическите теории за когнитивното съответствие.

Теорията за когнитивния дисонанс е изградена върху две основни хипотези.

Първата от тях гласи, че наличието на дисонанса, изразен в психологически дискомфорт провокира личността към непрекъснати опити за неговото намаляване и предизвикване на консонанс, а втората конкретизира схващането, че при установяване на дисонансното състояние, в сремежа си към намаляване силата му на проявление, индивида активно избягва ситуации и информация, които очевидно предпоставят нарастване и изостряне на психическия дисбаланс [16;97-109].

Като изходна точка при изследване на стимулите, равновесието в групата и общите мотиви при спазването на вътрешногруповите норми, Фестингър приема базовите теоретични и експериментални разработки на Скинър (за условно-рефлексивното поведение, производно на подкрепленията) и Хоманс (за устойчивостта на поведението на членовете на групата и социалното управление) [16;97-109]. Като цяло, разглежданата теория (на Фестингър) визира психическите състояния на личността, определени от наличието или отсъствието на вътрешно равновесие, следствие от сблъсъка или хармонията между конкретния индивид и външните социални фактори.

Интерес за настоящата разработка представляват и задачите на възпитанието, разглеждано като социален процес и по-конкретно – превръщането на външно наложените поведения в средство за себеутвърждаване. В този процес индивидът постепенно овладява социализиращите въздействия, но за достигане до етапа на превръщане е необходим и процес на интериоризация. Интериоризацията (интернализацията) според Ryan, Connel, Deci, (1985) [32] преминава през няколко равнища: най – ниско равнище – външна регулация - външна принуда; второ равнище – проектирана върху себе си регулация (прилагане на самокритика или самоодобрение) и трето равнище – идентификация, при която усвоените еталони за оценка се приемат за собствени ценности и цели, поради което съответните поведения се възприемат като детерминирани от самия индивид и независими от външна принуда; последно равнище – интеграцията, при която всички идентификации на индивида са обединени в последователна, непротиворечива йерархия. Наличието ѝ позволява автономен избор на действие и поведение.

Някои автори – Л. И. Божович, Л. С. Виготски [8] разглеждат социализацията като диалектично единство (конвергенция) на социалното и индивидуалното. Л. С. Виготски прибавя към разработките на Е. Ериксон и А. Валон за значението на когнитивните субструктури, на човешката култура, на близката социална среда и отношенията в нея за социализацията на индивида, своя поредица от свързани по между си идеи, първата от които е идеята за диалектичното единство на два относително автономни, но взаимосвързани компонента на развитието – натуралният и социалният.

Според Виготски културното развитие на детето предполага конвергенция на тези два плана, тяхното сливане и взаимна обусловеност. Когато те съвпадат и се покриват на всеки етап от развитието, то има конвергентен характер, а когато тези два плана не съвпадат, развитието е раздвоено, дивергентно. Дивергенция в развитието наблюдаваме в случаите на когнитивни, социални или общо психически отклонения от този процес, при които етапите на социален и биологичен растеж не съвпадат и се разминават.

Когато на определен етап от формирането на човека разривът между двата плана на развитие нарасне значително, дивергенцията има добре изразен негативен характер и се проявява отчетливо в културната сфера, като тип дефицитарност. Освен диференциацията на биологичното и социалното в развитието на социализацията на индивидите Л. С. Виготски изследва още една важна релация-между психичното и социалното.

В образувалата се диалектична система (триадата биологично – психично – социално) при конвергенцията на тези два плана на развитие протичат процесите на така наречената естествена социализация, представени като навлизане в културата. Това навлизане се проявява като следствие от социални (междупличностни) релации в единство с психическите процеси на съзряване на личността.

В процеса на естествената социализация се осъществява постепенно проникване на индивида в културата, благодарение на неговото включване в определен тип социални отношения. В резултат от съвместните действия с “другия човек” индивидът усвоява “знаковите белези на културата”, осъществява се тяхното интериоризиране и формиране чрез разгръщането на собствената му психика. В случаите на дивергенция в развитието на детето се наблюдава двуплановост на този процес.

Биологичното в сферата на индивидуалните качества съзрява в рамките на известни възрастови етапи, а психичните свойства не се изграждат, имат изразена дефицитарност или акселерират.

Най-често за развитието от дивергентен тип има значение увреждането или ретардацията в съзряването на познавателните функции на индивида, без чиято адекватна реализация той не може да усвои “културата” в нужния обем.

Дивергентното развитие може да се прояви и като следствие от дефицит на социални отношения, чрез които индивидът усвоява съдържанието на културата. Попаднало в неадекватни за степента на психическото си развитие социални отношения (на обучение, учене и усвояване на социалния опит), детето не може

самостоятелно да асимилира ценностните и нормите на културата, а възникналите релации не се интериоризират като опит от личността.

Необходимият тип обществени въздействия върху децата в състояние на социална дефицитарност, се създават в рамките на “зоната на предстоящото развитие” (по Л. С. Виготски) [8] и в съответствие с условията на определена “социална ситуация”.

Понятието “социална ситуация” отразява съдържанието на различни явления в сферата на социализацията, детерминирани от контекста на конкретни релации от субект – обектен тип. Съвкупността от сходни и близки по съдържание социални ситуации, както и резултатите от тяхното влияние върху съзнанието на участващите в тях индивиди, определя психологическия аспект на “зоната на предстоящото развитие”.

В началото на всеки възрастов етап социалната ситуация на развитието възниква на базата на значителното несъответствие между социалните изисквания към индивида и възможностите за тяхното удовлетворяване, което предизвиква противоречия и напрежение между средата и нейния обект.

Теорията за емоцията, разработена от А.Валон разкрива ролята на афектите влияния на средата върху развитието на детето. Тя според Р.Зазо поставя по нов начин проблема за социализацията на личността, за факторите и движещите сили на психичното развитие – “източникът, ключът на развитието се разполага в активното взаимодействие между индивида и средата... наследствените предпоставки и социалната среда са само условия за разкриване на възможности за развитие...” [3].

Средови компоненти на социализацията. Липсата на семейна среда като фактор за "неравностойност"

Детството е период през който се формират основните черти на личността, осигуряващи психическа стабилност, положителна нравствена ориентация, жизнеспособност и целеустременост. Формирайки се като самостоятелна личност, детето изпитва непрекъснатото въздействие на цялата съвкупност социални фактори – компоненти на социалната среда в която живее и се възпитава.

Съвременното дете живее и се социализира в условията на засилена социална динамика и бързопроменяща се обществена среда. Наблюдават се и промени в ценностната и мотивационна система на възрастните, което дава отражение върху възпитанието, темпа и спецификата при базисното изграждане на познавателни и социални умения у детето.

Определени трудности в процеса на социализация се забелязват при всички деца и особено при така наречените „рискови групи”, чиито състав в последните години непрекъснато се увеличава и обединява все по-разнострани в социален план категории.

Важно значение за адекватното подпомагане на най-малките членове на обществото, които в по-голяма или в по-малка степен се намират в състояние на „социална неравностойност” е изучаването на влиянието на средовите фактори

върху тяхното личностно формиране, както и изграждането и прилагането на система от мерки за корекция на смущенията в тяхното социално развитие.

Социалната среда на индивида се определя като съвкупност от микро и макро компоненти, които въздействат и търпят въздействия и видоизменения от страна на социалните субекти [6;11].

Макросредата има важно значение при формирането на цялостния облик на човешката личност и на нейната социална същност. Нейното въздействие е както пряко така и косвено, опосредствано от сферата на микросредатата.

Социалната среда на подрастващите и нейният *микрокомпонент* включва семейната среда, най-близкото социално обкръжение и така наречената педагогическа среда [6;11], (в която организирано и планомерно се осъществява възпитателния процес, насочен към изграждане на личността на децата и учащите се).

Социализиращото влияние на средата се реализира в две форми:

- ✓ специално организирано, целенасочено, системно;
- ✓ неорганизирано, стихийно.

Преднамерените взаимодействия се осъществяват с цел формиране у личността на качества и поведение, съответстващи на социално детерминираната цел на възпитанието, докато непреднамерените такива се характеризират с непланираност, но могат да упражняват силно влияние върху поведението на детето, тъй като обикновено то ги възприема без особени усилия и провокира тяхната поява в зависимост от конкретните си моментни интереси. Както отбелязва М. Андреев [1;72] “в индивидуалното поведение преднамерените и непреднамерени влияния на социалната среда обуславят интегриран ефект, който е съвкупна характеристика на цялостната личност”.

Тези два пътя на въздействие на социалната среда могат да доведат до положителни резултати при формирането на детето само ако са еднопосочни и насочени към постигане на личностно и обществено значими цели. В противен случай се получава дисхармония във влиянието (в изискванията, оценките, ценностните ориентации) на отделните компоненти на социалната среда, която се отразява отрицателно върху възпитателния процес.

Особен интерес за науката и педагогическата практика представлява установяването на някои психологически механизми в процеса на социализацията. Това насочва към проучване *на спецификата на микро и макро средата и нейното социализиращо въздействие в детска възраст, в случаите когато е налице дефицитарност на базови за социализационния процес компоненти, и най-вече на първичният източник на естествената социализация-семейната среда. Очертава се необходимостта от по-подробно анализиране в сравнителен план на влиянието на социалната среда върху децата, растящи в семейна среда и децата, при които е налице дефицит на естествени социализиращи въздействия.*

В качеството си на основен източник на въздействия и условие за избора на поведенчески стратегии, социалната среда изпълнява функциите на регулатор и мотивационен фактор за ефективното актуално социално израстване на детската

личност. В този смисъл основен показател за диференциране и сравнение на разглежданите групи се явява наличието / отсъствието на постоянна микро и разнообразна макро социална среда, като под микро социална среда се разбира най-близкото социално обкръжение (семейството, малката общност) а като макрокомпонент се разглеждат образователните и възпитателни институции и обществото като цяло. От тази първоначална диференциация произтича и уточнението, че при групата на децата, отглеждани и възпитавани в институционална среда се наблюдава сливането на социалният микро и макро компонент, тъй като най-близкото социално обкръжение включва преди всичко педагогическият персонал на съответната институция, който изпълнява нормативно регламентирани функции предписани му от обществото.

От друга страна, адекватната ранна социализация на посочените групи деца през целия период на детството е обществено обусловена, тъй като и двете са под въздействието на оторизирани от държавата лица (учители и възпитатели), оказващи нормативно регламентирани възпитателни (социализиращи) въздействия в съответните учебно-възпитателни институции.

Главното различие в случая се явява отсъствието при едните на базовата социализираща микроструктура-семейната.

В нейните граници протича най-важният период от развитието на личността-детството, когато се полагат основите на социализацията, формират се характера и интелекта, изграждат се множество привички, склонности, индивидуални свойства и качества; предават се и се усвояват като емоционални и нравствено- поведенчески модели проявите на позитивно възприемане на околните, отношение към другия, предполагащо разбиране и приемане на чуждата мотивация и интереси, отзивчивост и емоционално съчувствие. Посочените общи функционални характеристики на семейната система аргументират разглеждането на нейното отсъствие като средов компонент, в качеството на фактор за "неравностойност" по отношение ефективността на социализацията, при децата, лишени от родителски грижи.

Различията в предпоставките и условията за социалното и психоемоционалното развитие на съпоставяните групи деца, са обективирани най-напред от спецификата на *най-близкото социално обкръжение*, което е доминиращ фактор в ранна детска възраст като начален етап на взаимодействието дете-среда.

Влиянието на най-близкото социално обкръжение и малката общност върху социалното развитие на детето е пряко свързано и обусловено от потребностите и изискванията на социума. При децата, социализиращи се с доминиращата роля на средовия семеен макрокомпонент, процесът на началната социализация е делегиран на неговите членове. Чрез ежедневни грижи родителите реализират най-ранния стадий на приобщаване на детето към обкръжаващата го среда. Наред с осигуряване на условия за опазване на живота и здравето му, на тях са приписани и обществените задължения, отнасящи се до неговото личностно формиране.

Доказано е, че дефицитът на стимулиращи външни въздействия може да възпрепятства развитието на чувството за привързаност.

В специализираните институции, където за децата се грижат екипи с променлив състав значително се затруднява ранното установяване на конкретни емоционални взаимоотношения дете-възрастен.

Неудовлетворяването на потребността от компенсиране на възникващите негативни психоемоционални състояния на детето води до тяхното задържане и натрупване, а от там и в нарушения на „Аз - концепцията“ и смущения в поведението.

В условията на семейната среда отношението на привързаност обезпечават не толкова бъдещото развитие на взаимоотношенията между нейните членове, колкото оказва непосредствено влияние върху понижаването на степента на чувството за тревожност, възникващо у детето в нови или стресови за него ситуации. По този начин семейството обезпечават базисното чувство за сигурност, гарантирайки безопасността на детето при неговото общуване с „външния“ свят.

Във възрастта от две до пет години доминираща роля в психосоциалното развитие на детската личност имат механизмите на идентификация, които в границите на семейството се реализират като идентификация с родителите.

Обикновено детето се стреми да организира своето подражателно поведение въз основа на социалното поведение на родителя от съответния пол. По този начин се извършва ранната естествена социализация в контекста на психосексуалното развитие на детето - усвояват моделите на родителско поведение, изясняват се половоролевите взаимоотношения, формират се качествата на психичния пол.

Социализиращата стойност на семейната атмосфера се изразява в това, че поставя детето в различни ситуации и взаимоотношения с другите членове на семейството, усвояват се първите уроци по взаимопомощ и взаимодействие. Моделите на поведение, усвоени в семейството, детето пренася в общуването с другите извън семейната среда.

Предвид колективистичният характер на целодневната организация и явната феминизация на педагогическия персонал в специализираните институции се налага реализирането на допълнителни дейности в рамките на програмно регламентирани и свободните режимни моменти, с оглед запознаването на децата със структурата и ролята на членовете на семейната и родова общност. Подобен тип познания относно същността и функциите на семейните обединения, типове проблемни ситуации, възникващи при междуличностното общуване вътре в тях, начините за решаване на конфликти и социално приемливо изразяване на агресията, са особено важни, тъй като създават устойчиви модели за социално поведение и рефлектират върху бъдещите умения за безконфликтно междуличностно общуване на младия човек извън институцията.

Сравняването на двете социални групи на базата на наличието или отсъствието на семейна среда не бива да се схваща като опит за абсолютизиране качествата на семейния модел и преимуществата на семейната среда като идеализиран вариант за психосоциално израстване, а по-скоро има за задача изясняване ролята на семейството като поливариантен социално неограничен източник на модели за поведение. Семейният модел дава възможност за избор на собствено бъдещо или актуално поведение на детето.

Като член на семейството детето във възрастта от две до пет години присъства предимно в качеството си на възприемател на социализиращи въздействия. В периода на предучилищното детство то се приучва към доброволно изпълнение на непосредствено съобщени правила, особено когато са подкрепени с личен пример (например усвояването на хигиенните навици и умения за самообслужване). Процесът на възпитание на децата в рамките на институцията покрива всички необходими изисквания относно формирането на задължителните за съответната възраст умения и навици, но предвид спецификата на социалното обкръжение (обслужващ персонал, педагози и връстници) липсват ясни модели на социално поведение, правилата се поднасят в устна императивна форма често при отсъствие на личен пример.

Върху интелектуалното и социалното развитие на детето влияят както наследствените фактори, така и собствения му опит. Единството на въздействията от семейството и системата на предучилищно възпитание като източник на педагогически адаптиран социален опит осигуряват усвояването на необходимите умения у детето за справяне с различен тип житейски и в последствие учебни ситуации.

Адекватната социализация на децата, лишени от родителски грижи се възпрепятства най-често от занижените изисквания на детската личност спрямо средата, както и слабото развитие на мотивацията и целепоставянето, което се отчита като следствие от дефицита на емоционално стимулиращо общуване на детето с възрастните [17]. В предучилищна възраст децата поради дефицит на собствен опит и с оглед задоволяване на потребността от самоизява се стремят към възрастните (родители, близки), (в разглежданият от нас случай на пълна институализация на живота на детето, в качеството на възрастни се разглеждат предимно педагогическия и обслужващият персонал на социалното заведение) наблюдават ги, по пътя на подражанието заимстват поведенчески модели, почти безкритично приемат техните оценки, виждания, становища.

Последиците от липсата на общуване и емоционален контакт с родителите са предмет на изследвания, провеждани от множество специалисти от различни научни области (психология, социална педагогика, психофизиология, педиатрия).

Според мнението на американския психофизиолог Нил Милър [11] дефицитът на родителската топлина в ранното детство води не само до снижаване на интелекта и аномалии в социалното поведение, но и към повишена уязвимост, високо нервно напрежение, агресивност спрямо средата. Ретроспективното проучване на сто и две лица с изявено девиантно поведение на възраст 15-17 години, проведено в едно от английските изправителни училища [15] показва, че тревогата, възникнала в ранното детство вследствие дефицита на общуване с родителите, предопределя склонността на децата да отговарят по асоциален начин на събитията в живота им. В случаите когато поради една или друга причина детето е поставено в условия, на пълна или частична липса на общуване с родителите, съвсем естествено е по пътя на компенсацията този дефицит да бъде запълнен от контакти с други възрастни.

Проблемът за генезиса на общуването и неговите функции по отношение психо-социалното развитие на детето, отглеждано и възпитавано изцяло в институционална среда се разработва от края на четиридесетте години на миналия век. Един от първите, който започва разработката на проблемите за генезиса на общуването е известният английски психолог Джон Боулби [24]; [25]; [26]. След втората световна война, той и близките до него по своите теоретични позиции Рене Спитс (Франция) [33]; [34], Ана Фройд (Австрия) [27]; [28] и други европейски психолози по драматичен начин подчертават първостепенното отношение на детето с майката за правилното му психично развитие. Дефицитът на общуване с нея, според тези учени поставя под заплаха живота на детето, пречатства неговото физическо и психическо развитие. Счита се, че подобни ограничения в сферата на общуването в ранната възраст се отразяват силно негативно върху по-нататъшната съдба на личността, пораждайки агресивност, духовна опустошеност и антиобществени наклонности.

В исторически план изследователската дейност в тази насока първоначално се свързва с регистрирането, проучването и стремежите за премахване на така нареченият “хоспитализъм”.

Явлението “хоспитализъм” [11] е открито при първите опити да се реши проблемът за извънсемейното възпитание на деца без родители. В края на XIX и началото на XX век се появяват частни и държавни приюти, които скоро се превръщат във “фабрики за ангели”- получили това наименование поради изключително високата смъртност на децата отглеждани в тях, особено в първите месеци и години от живота им. Останалите живи деца демонстрират рязко изоставане в общото физическо и особено в психическото развитие. Грубите форми на хоспитализма привличат вниманието на обществеността в периода на Втората световна война, когато в европейските страни многократно се увеличава броят на сираците.

Драматични картини на хоспитализма рисува в своите изследвания Рене Спиц (1945, 1946) [11]. Той описва особено невротично поведение на децата, наричайки го “анаклитична депресия”, симптомите на която са тъга, затваряне в себе си, ареактивност, загуба на апетит, безсъние. Самият Р. Спиц, а също и други психолози-привърженици на неофройдитското направление, свързват хоспитализма с отсъствието на майчина грижа за детето.

Характерът на детските преживявания и отношението майка – дете се разглеждат от З. Фройд [20] като компоненти на първичните детски стремежи за удовлетворяване на възникващите потребности от любов и грижа.

Много от идеите на Фройд за значението на потребностите, мотивите и връзката майка – дете в ранна детска възраст са доразвити по-късно от К. Хорни (1945, 1950). Според Хорни [30] в този период доминират две основни потребности: потребността от удовлетворяване (свързана с всички биологични потребности, които осигуряват оцеляването) и потребността от безопасност. Неудовлетворяването на потребността от безопасност води до появата на психично състояние, което Хорни обозначава като “базална тревога” – усещане за самота и безпомощност пред потенциалните опасности, идващи от света.

Използвайки термина “mothering”, авторите от психоаналитичното направление [11] акцентират върху незаменимостта именно на биологичната майка и върху съдбоносния, фатален за детето характер на раздялата с нея-родилата го жена. Изследванията в тази насока показват, че от раздялата с майката за детето няма фатални последици. Подобни последици има дефицитът на общуване и липсата на емоционални контакти на детето с друг възрастен, което го поставя в ситуация на изолация и десоциализация.

Ето защо е възможно по принцип страничен човек да замени майката на детето. Необходимо е обаче, той да осъзнава ясно своите отговорности, свързани не само с осигуряването на условия за неговото правилно чисто физиологично развитие и съществуване, но и отговорностите по детското възпитание, социализация и индивидуално личностно психическо развитие.

В тази насока особено интерес представляват трудовете на Н. М. Щелованов [8], който установява, че главната причина за тежкото състояние на децата подложени на хоспитализъм, е недостатъкът от контакти с възрастните, или така нареченият “дефицит на общуване”. Той счита, че пълната изолация на децата от възрастните не им позволява да се социализират напълно и че “дефицитът на общуване” драматично влияе върху психичното развитие на детето, понижавайки неговата съпротива срещу болестите, темпа на психичното развитие и равнището, достигнато на различни стадии от онтогенезиса.

Заедно с Н. М. Аксарина, Н. Щелованов (1955) [8] създава научни основи на възпитанието на децата от ранна възраст в специализираните детски учреждения, поставяйки в центъра на педагогическата дейност с тях общуването на персонала с децата (в настоящата разработка разглеждаме факторът временна или постоянна липса на родителско попечителство като категориален еквивалент на понятието социална неравностойност).

По проблема за генезиса на общуването на децата до седемгодишна възраст особено интерес представляват изследванията на научният екип на М. И. Лисина [11;33], които разкриват ролята на правилно организираното педагогическо взаимодействие и неговото положително въздействие върху общото психическо развитие на децата. Изследователският екип на Лисина поддържа тезата за постнаталното формиране на потребността на децата от общуване с обкръжаващите ги хора.

Следователно работата на педагога в специализираната институция трябва да бъде първоначално насочена в посока пробуждане на познавателен интерес към възрастния, след което у детето да се появява афективно отношение към хората и предметите и накрая се формира инициативно поведение, насочено към самоизразяване и към получаване на оценка от близкото социално обкръжение.

Резултатите от изследванията на И. Павлова [13;32-35] ясно доказват необходимостта от разработване и апробиране на методики за развитие на уменията за общуване на децата върху основата на равнопоставеност, партньорство като основни характеристики на педагогическото взаимодействие в специализираната институция.

Диагностирайки свойствата на вниманието изследователката установява неустойчивост, едностранчивост, ограниченост и малък обем, а при експерименталните ситуации се констатира трудно съсредоточаване при възприемане на интелектуалните задачи, липса на умение за задържане на вниманието върху обектите, бърза ориентация в ситуацията и съответно превключване на вниманието, слаба концентрация като обхват и анализ на признаци за определено време.

Авторката счита, че развитието на вниманието и подобряването на горепосочените показатели е в тясна връзка с развитието и формирането на навици за общуване на децата отглеждани в извънсемейна среда.

В емоционално – волеви план Павлова констатира нарушени показатели по отношение на емоционалния комфорт и настроението на изследваните деца. При голяма част от тях са регистрирани лошо самочувствие, неувереност при решаването на интелектуалните задачи, чувство за несигурност и нужда от допълнителни стимули за извършване на дейност, от подкрепа и контрол, от образци за подражание.

В чисто емоционален аспект при повечето се наблюдава склонност към избягване на трудностите, а в случаите на неуспех прояви на силни отрицателни емоции. В същото време наблюдаващият регистрира у децата наличие на способност за адекватно съпреживяване в рамките на стандартизираните условия на живот в институцията, както и прояви на отзивчивост при съвместни емоционални състояния.

Резултатите от диагностиката на игрово – познавателното развитие на децата в същото изследване сочат по-беден субективен опит на 5-7- годишните деца, лишени от родителски грижи в сравнение с връстниците им отглеждани и възпитавани в семейна среда. Този факт предполага и по-ниско равнище в развитието на игровия опит и съответно на игровата им култура.

Тенденциите за хуманизация, индивидуализация и диференциация на обучението и възпитанието налагат изискването за трансформация на твърдо установените програмни модели за обучение и възпитание в актуални гъвкави педагогически схеми от преднамерен или непреднамерен ситуативен тип.

Мащабното проучване за установяване състоянието и особеностите в емоционалното, здравословното, речево и социално – комуникативно развитие на 3-7- годишните деца от Домовете за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителски грижи, проведено от Й. Факирска [18] дава ясна картина за положителните и отрицателни страни в условията за живот и възпитание в институцията и визира необходимостта от промени, с оглед преодоляване някои от негативните последици от състоянието на социална неравностойност и подпомагане процеса на социализация и адаптация на разглежданата група деца. При анализът на резултатите от изследването на общо 322 деца на възраст 3-7 години, без физиологични и нервно – психически заболявания, Й.Факирска [18] установява значително наличие и висока степен на тревожност при голям процент от тях.

Централно място в изследванията на емоционалната сфера на 3-7- годишните деца, лишени от родителски грижи, заема проучването и установяването на степента на тревожност, която според множество психолози и педагози (В. С. Мерлин, Н. В. Имедадзе, В. В. Суворова, Н. Д. Левитов) представлява основен проблем в психологията на личността. С това състояние се обясняват нарушенията в основните механизми на ученето, формирането на личността и изграждането на системите за междуличностни отношения.

Както е видно, състоянието на тревожност е едно от основните, типични, с висока степен на проявление и голяма честотност, нарушения в емоционалния статус на децата от специализираните институции. Наличието на подобни негативни емоционални личностни преживявания, обикновено се съпътства от депресивни състояния и задълбочаване на неадекватността на "Аз" - образа, а в практически план води до нежелание и неефективност на общуването, сериозно възпрепятства процесите на социализация и адаптация, особено в преходния период между детската градина и началното училище.

При децата, които в една или друга степен се намират в състояние на социална неравностойност се наблюдават значителни отклонения от нормите в рамките на емоционално-волевата и поведенческата сфери на личността (В. Шошева) [21].

Характерна черта от спецификата на институционализираният живот на децата е наличието на относително висок процент на тези от тях, които са в състояние на емоционален дискомфорт, тъй като много често техните лични желания и предпочитания влизат в конфликт с установения начин на живот в дома, което води до фрустрация. А от нея до появата на тревожността има само една крачка, тъй като тревожността е емоционален продукт на неудовлетворяване на актуалните потребности на личността [7]; [14].

У тези деца се забелязват признаци на нервна напрегнатост, безпокойство, на негативизъм по отношение на своите достойнства. Те са с повишена чувствителност и силно се смущават. Често проявяват желание да отговорят общо на поставен въпрос, а когато им се даде възможност, смутено мълчат, разплакват се или имат други прояви на неувереност и несигурност, налице е отсъствието на умения и желание за себеизразяване [18;31].

Първичният социален контрол, който семейството осъществява спрямо формиращата се детска личност е основен механизъм за изграждането на комплекс от социални умения, които да осигурят адаптацията и интеграцията ѝ в обществената структура.

Предвид спецификата на социалната среда, пълното отсъствие на семейният микрокомпонент и характера на институционализираните възпитателни въздействия, реализирани с децата, лишени от родителски грижи, като приоритет на психолого-педагогическата дейност, насочена към улесняване на тяхното социално вграждане, се очертава работата по формиране на социални умения в етапа на ранното и предучилищно детство.

Социалните умения могат да бъдат дефинирани [9] като съвкупност от способности за общуване при осъществяване на съвместна дейност, изразяващи се в

прояви на уважение и зачитане на личността на другия, толерантност, умения за сътрудничество, съобразяване на собственото поведение с доброволно приети правила, прояви на контрол над самото собствено поведение и способност за обединяване на усилията за достигане на определен общ резултат. Процесът на формиране на социални умения е продължителен и сложен, състоящ се от следните особености:

✓ Осъществява се предимно в най-камерното социално пространство, в което се намира отделното дете, тъй като това е периметъра в който най-ясно се проявяват неговите индивидуални особености.

✓ Формирането на социални умения изисква ръководство и целенасочено управление от страна на педагога или възпитателя в специализираното заведение, с чиято помощ обществените изисквания се привеждат в достъпен за децата вид, с което се улеснява своевременната им интериоризация от детската личност.

✓ Реализира се чрез опознаване и насочване, комбиниране и насочване на комплекса от похвати и средства към цялата детска група и към отделното дете.

Формирането на социални умения у децата, отглеждани в извънсемейна среда е необходимо да бъде осъществявано в цялостния педагогическия процес чрез обособяване на малки групи, обединени около централната фигура на неформален лидер; чрез изграждане на умения за преодоляване на проблемни ситуации в детските обединения; постепенно усложняване на социалните ситуации и формиране на способност за изграждане на критерии за адекватна оценка на съвместната дейност.

Въздействията на всички микро и макро компоненти на социалната среда трябва да бъдат насочени към ефективното осъществяване на целите на обучението и възпитанието на подрастващите с оглед преодоляване на различията в спецификата на социалното им положение и съхраняване уникалността и самооценката на детството като най - сензитивният, най-емоционално наситеният и определящ бъдещото развитие на личността период от възрастовото и психологическо съзряване на човека.

Литература/Reference

1. Андреев, Марин. Педагогическа социология. С., 1988.
2. Андреева, Л. Социално познание и междуличностно взаимодействие.С., Изд. Авт, 1998.
3. Валон, А., Р. Зазо. Детство. С., 1988.
4. Гудионс, Х. Социализация: Най-важни теории и резултати. Компас, 1994, №2, с.35-40.
5. Димитров, Л. Научен статут на теорията на възпитанието. В: "Теория на възпитанието", С., 1994.
6. Димитрова, Г. Педагогическото общуване при възпитателния процес. С., 1996.
7. Имедадзе, Н. В. Тревожност как фактор учения в дошкольном возрасте.В: Психологические исследования, Под.ред. А.С.Прангашвили.Тбилиси, 1966
8. Карагъзов. И., М. Русева.Увод в социалната педагогика."Слово" – Велико Търново.,1996.
9. Колева, М. Социално развитие на детето: педагогически условия, С., 1998.
10. Кратък речник по психология. С., 1981.

11. Лисина, М., Ив. Димитров. Общуване и самопознание. С.,1982
12. Момов, В. Человек, мораль воспитание. М., 1975.
13. Павлова, И. Развитие на вниманието при 5-6-годишните деца от ДДПВ. Предучилищно възпитание, 2002 , №9, с. 32-35.
14. Паспаланов, И., Д. Щетински,. Към проблема за равнището на тревожност и измерването му в психологията. Психология, 1979,№1
15. Симонов, П. Искрящие контакты. Новы мир,1981,№ 9.
16. Современная зарубежная социальная психология. Москва., 1984
17. Стаматов, Р. Общуването с другия. Пловдив, 1998.
18. Факирска, Й. Специфика на психосоциалните потребности на децата от ДДПВ. Предучилищно възпитание, 1992, №3, с. 29-31.
19. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе.М., 1989.
20. Фройд, З. Въведение в психоанализата. С.,1990.
21. Шошева, В. Съвременни измерения на социализацията при деца с увреждания. В: сб. Нова философия в образованието. Шумен.,2005.
22. Щепанский, Я. Элементарные понятия социологии. М., 1969.
23. Bandura, A. Self – Efficacy Toward a unifying theory of behavioral change, Psychological Review, 1977.
24. Bowlby, J. Attachment and love. Vol.1, Attachment, London, Hogarth – Press, 1969.
25. Bowlby, J. Maternal care and mental health. WOH, 1951.
26. Bowlby, J. Soins maternels et sante` mentale.OMS Monogr. №2, Geneve, 1951.
27. Freud, A., S. Dann. An experiment in group upbringing. Psychoanalytic study of the child. Vol. 6, 1951.
28. Freud, A. The ego and the mechanisme of defense. New York. I.U.P.1946.
29. Geulen, D.; Hurrelman, K: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K. Ulich, D.(Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, 1980 (1.Autl.).
30. Horney K. Neurosis and Human Growth., N.Y., 1950.
31. Piaget, J. Theory of cognitive development. Manual of child psychology, 3- rd ed., London, 1970.
32. Ryan, R. M., J. P. Conuall, E. I. Deci, A motivational analysis of self- determination and self- regulation in education. Lu Ames, C.R. Ames, \ eds.\ Research on motivation in education: The classroom milieu, New York, Academic Press, 1985.
33. Spitz, R. Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. In: The psychoanal. Study of child. Vol.1. New York: I.U. Press, 1945.
34. Spits, R. Hospitalism: a follow up report on investigation described in vol.1, 1945. Psychoanal. Study of child, №2, 1946.

Забележка: Продължението в следващия брой