ISSN 0861-7813

**РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ**

Проф. дпсн Валери Стоянов
Проф. дпсн Георги Карастоянов
Проф. д-р Енчо Герганов
Проф. д-р Ергюл Таир
Проф. д-р Йоланда Зографова
Проф. д-р Калин Гайдаров
Доц. д-р Маргарита Бакрачева
Проф. дпсн Пламен Калчев
Доц. д-р Росица Георгиева
Проф. дпсн Татяна Янчева

**СЪСТАВИТЕЛ И ОБЩА РЕДАКЦИЯ**

проф. дпсн Сава Джонев

# БЪЛГАРСКО СПИСАНИЕ ПО ПСИХОЛОГИЯ

**ИЗДАНИЕ НА ДРУЖЕСТВОТО НА ПСИХОЛОЗИТЕ В БЪЛГАРИЯ**

## *Доклади от IX Международен конгрес по психология 2020 г.*

### *СЕКЦИЯ 2 „ПСИХОЛОГИЯ НА РАЗВИТИЕТО“*

**Адрес на редакцията**
София 1606
ул. „Люлин планина“ № 14
office@psychology-bg.org

**Интернет страница на списанието:**
http://psychology-bg.org/
Публикации – Архив на списанието

**Брой 2 (4), 2021**

# IX Международен конгрес по психология 2020 г.

**ОРГАНИЗАЦИОНЕН КОМИТЕТ:**

- Сава Джонев – Председател
- Красен Фердинандов
- Милена Емилова Моцинова-Бръчкова
- Пламен Димитров
- Росица Георгиева
- Соня Карабельова
- Стою Недин
- Тотю Боев

**ORGANISING COMMITTEE:**

- Sava Dzhonev – Chairman
- Krasen Ferdinandov
- Milena Emilova Motsinova-Brachkova
- Plamen Dimitrov
- Rositsa Georgieva
- Sonya Karabelyova
- Stoyu Nedin
- Totyu Boev

**НАУЧЕН КОМИТЕТ:**

- Антоанета Христова
- Ваня Матанова
- Георги Карастоянов
- Емилия Алексиева
- Ергюл Таир
- Ирина Зиновиева
- Йоланда Зографова
- Калин Гайдаров
- Пламен Калчев
- Росица Георгиева
- Снежана Илиева
- Татяна Янчева

**SCIENTIFIC COMMITTEE:**

- Antoaneta Hristova
- Emiliya Aleksieva
- Ergyul Tair
- Georgi Karastoyanov
- Irina Zinovieva
- Kalin Gaydarov
- Plamen Kalchev
- Rositsa Georgieva
- Snezhana Ilieva
- Tatyana Yancheva
- Vanya Matanova
- Yolanda Zografova

© Дружество на психолозите в Република България, издател, 2021

## СЪДЪРЖАНИЕ

## Доклади от IX Международен конгрес по психология 2020 г.

## СЕКЦИЯ „ПСИХОЛОГИЯ НА РАЗВИТИЕТО“

ВРЪЗКА МЕЖДУ ЕМОЦИОНАЛНИТЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИТЕ ПРОБЛЕМИ И СПОСОБНОСТТА ЗА РАЗПОЗНАВАНЕ НА ЛИЦЕВИ ЕМОЦИИ ПРИ ГРЪЦКИ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ..... 7
*Александра Курти*

ЕМПАТИЯ И ПРОСОЦИАЛНО РАЗБИРАНЕ ПРИ ДЕЦА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА ..... 16
*Анна Мангалова, Камелия Ханчева*

СКАЛА ЗА КИБЕРВИКТИМИЗАЦИЯ И КИБЕРТОРМОЗ: ФАКТОРНА СТРУКТУРА И НАДЕЖДНОСТ В ИЗВАДКА С БЪЛГАРСКИ ЮНОШИ ..... 26
*Ваня Николова*

МОДЕЛ НА ЕКИПНА РАБОТА НА РЕГИОНАЛЕН ЦЕНТЪР ЗА ПОДКРЕПА НА ПРОЦЕСА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ – СОФИЯ-ГРАД ЗА ОЦЕНКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКО КОНСУЛТИРАНЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ ..... 35
*Ваня Рачева*

СОЦИО-КОГНИТИВНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА СЪЗНАТЕЛНОСТТА ..... 42
*Венелина Стоева*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ИНТЕРНЕТ ПОТРЕБЛЕНИЕТО В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ ..... 52
*Гергана Славчева-Андонова*

ВРЪЗКА МЕЖДУ УЧИЛИЩНА ГОТОВНОСТ И ЕКЗЕКУТИВНИ ФУНКЦИИ ПРИ ДЕЦА НА 6 – 7 ГОДИНИ ..... 61
*Дара Василева, Кристина Гоцева-Българанова, Милена Мутафчиева*

КЪМ ПРОФИЛА НА ГЕНЕРАТИВНИЯ ВЪЗРАСТЕН: ДЕМОГРАФСКИ, РЕЛАЦИОННИ И ЛИЧНОСТНИ ПРЕДИКТОРИ ..... 71
*Диана Христова*

РАННОТО ЛЕКСИКАЛНО РАЗВИТИЕ НА ГОЛЯМА ИЗВАДКА ДЕЦА В БЪЛГАРСКА ЕЗИКОВА СРЕДА ..... 80
*Елена Андонова*

ЕФЕКТИ НА РАННОТО ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ ВЪРХУ ЕЗИКОВАТА ЛАТЕРАЛИЗАЦИЯ ПРИ ДЕЦА В УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ..... 88
*Емилия Павлова, Иванка Асенова*

ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО – МНОГОСТРАНЕН, ХЕТЕРОГЕНЕН ДЕФИЦИТ ..... 97
*Йорданка Лалова, Юлиана Душанова, Антоанета Калонкина*

ЕМОЦИОНАЛЕН БАЛАНС, СПРАВЯНЕ И ПРЕУСПЯВАНЕ СРЕД УЧЕНИЦИ ПРЕДИ И ПО ВРЕМЕ НА COVID-19 ..... 107
*Красен Фердинандов*

ЕФЕКТ НА ДАЛЕЧЕН ПРЕНОС ПРИ РАЗБИРАНЕ НА ПОГРЕШНИ ВЯРВАНИЯ СЛЕД ОБУЧЕНИЕ В ЕКЗЕКУТИВНИ ФУНКЦИИ ПРИ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ..... 113
*Кристина Гоцева-Българанова, Милена Мутафчиева*

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ПСИХОМЕТРИЧНИТЕ СВОЙСТВА – ВЪНШНА ВАЛИДНОСТ, СЕНЗИТИВНОСТ, СПЕЦИФИЧНОСТ И НАДЕЖДНОСТ НА СКРИНИНГ ТЕСТА ЗА ТРИГОДИШНИ ДЕЦА – КРАТКА ФОРМА (2018) ..... 124
*Мария Атанасова-Трифонова*

ПОЛОВИ РАЗЛИЧИЯ В УМЕНИЯТА ЗА РАЗПОЗНАВАНЕ И НАЗОВАВАНЕ НА ЛИЦЕВИ ЕМОЦИИ ПРИ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ..... 134
*Мария Курти, Иванка Асенова*

ЕФЕКТИ НА ОТПАДАНЕТО ОТ УЧИЛИЩЕ ВЪРХУ ЛИЧНОСТТА НА ЮНОШАТА ..... 143
*Мария Солева, Иванка Асенова*

СРАВНЕНИЕ НА РОДИТЕЛСКИЯ СТИЛ НА ОБЩУВАНЕ ПРИ ДЕЦА С АУТИЗЪМ И ПРИ ДЕЦА С ТИПИЧНО РАЗВИТИЕ ..... 152
*Михаела Даниелова Барокова, Симона Игнатова, Елена Андонова*

ДИАГНОСТИКА НА НАСИЛСТВЕНИ ДЕЙСТВИЯ НА УЧЕНИЦИ ..... 160
*Михаил Герговски*

ОТРАЖЕНИЕ НА ВОЙНАТА И ТЕРОРИЗМА ВЪРХУ ДЕЦАТА НА ЙЕМЕН – ПСИХОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ ..... 173
*Мофтах Али Ахмед Саеед*

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛИ И ВРЪСТНИЦИ
И СУБЕКТИВНО БЛАГОПОЛУЧИЕ ПРИ ЮНОШИ.....182
*Надя Колчева*

ПРОУЧВАНЕ НА ПРАКТИКАТА ЗА ПСИХОЛОГИЧНА ОЦЕНКА
НА РАЗВИТИЕТО ПРИ ДЕЦА ОТ 0 ДО 7 ГОДИНИ И ИЗПОЛЗВАНИТЕ
ЗА ТАЗИ ЦЕЛ ИНСТРУМЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛИСТИТЕ
В БЪЛГАРИЯ (ВТОРИ ЕТАП).....193
*Надя Колчева, Светла Стайкова, Радостина Антонова,*
*Елена Андонова, Димитър Атанасов*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В КОНТЕКСТЕ ГРУППОВОГО РАССМАТРИВАНИЯ КАРТИН.....206
*Наталья Молодцова*

РАЗПРОСТРАНЕНИЕ НА ИНТЕРНАЛИЗИРАНИТЕ ПРОБЛЕМИ
СРЕД ГРЪЦКИТЕ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ
СПОРЕД ВЪЗПРИЯТИЯТА НА ТЕХНИТЕ МАЙКИ.....214
*Николаос Гергулас*

УЧИЛИЩНАТА ГОТОВНОСТ: ОТ ЕВОЛЮЦИЯ И СРАВНЕНИЕ
НА ПОДХОДИТЕ КЪМ ОБЩООРГАНИЗАЦИОННА
СИСТЕМА ЗА НЕЯ.....219
*Панайот Рандев, Елеонора Златинова*

СКРИНИНГ ЗА НАРЦИСТИЧНО ЛИЧНОСТОВО РАЗСТРОЙСТВО
В МЛАДЕЖКА ВЪЗРАСТ.....230
*Пламен Калчев*

ПРЕДЪВКВАНЕ НА НЕГАТИВНИЯ ОПИТ И САДИСТИЧНИ
НАКЛОННОСТИ В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ.....240
*Пламен Калчев, Светлина Колева*

ДИФЕРЕНЦИРАНЕ НА ПОНЯТИЯТА „ЕМОЦИОНАЛНА
ИНТЕЛИГЕНТНОСТ“ И „ЕМОЦИОНАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ“
В КОНТЕКСТА НА РАЗВИТИЙНИТЕ ПРОЦЕСИ В РАННА
ДЕТСКА ВЪЗРАСТ.....250
*Радостина Стоянова-Ширяев*

ИЗСЛЕДВАНЕ НА РОДИТЕЛСКИТЕ НАГЛАСИ
КЪМ ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ.....258
*Ралица Николова*

РОЛЯТА НА ЛИПСАТА НА СТРАХ И ПАТОЛОГИЧНИТЕ ЛИЧНОСТНИ ЧЕРТИ ЗА ОЗЛОБЕНОСТТА В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ.....267
*Светлина Колева*

ВЪПРОСНИК ЗА СЕПАРАЦИЯ-ИНДИВИДУАЦИЯ В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ: ФАКТОРНА СТРУКТУРА И НАДЕЖДНОСТ ПРИ БЪЛГАРСКИ ЮНОШИ .....277
*Цветелина Макавеева*

# СЕКЦИЯ „ПСИХОЛОГИЯ НА РАЗВИТИЕТО“

ДЕТСКА ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ В СФЕРАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО – УЧИЛИЩНА, ДЕЦА СЪС СОП И ДР.

# SECTION „DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY“

CHILD PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY IN THE FIELD OF EDUCATION – SCHOOL, CHILDREN WITH SEN, AND OTHERS

## ВРЪЗКА МЕЖДУ ЕМОЦИОНАЛНИТЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИТЕ ПРОБЛЕМИ И СПОСОБНОСТТА ЗА РАЗПОЗНАВАНЕ НА ЛИЦЕВИ ЕМОЦИИ ПРИ ГРЪЦКИ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

**Александра Курти, докторант**
Югозападен университет „Неофит Рилски“, *alexkour1@hotmail.com*

**Резюме:** Представят се резултатите от изследване, проучващо връзката между емоционалните и поведенчески проблеми (ЕПП) и способността за разпознаване на лицеви емоции при гръцки деца в предучилищна възраст. За целта 148 деца (72 и 76 момичета, на възраст 3,11 – 6,1 г.; средна възраст = 5,0, г., SD = 0,23) са изследвани със задача, изискваща разпознаване на лицевата експресия на шестте базисни емоции (гняв, щастие, страх, изненада, тъга и отвращение). Майките на децата бяха помолени да попълнят гръцката версия на Поведенчески въпросник за деца на възраст 1½ – 5 години, предназначен за родители (Achenbach & Rescorla, 0,0, като оценят ЕПП на децата си. Децата без ЕПП показаха като цяло по-добра точност на разпознаването на лицеви емоции в сравнение с връстниците си с ЕПП. Освен това, децата без ЕПП по-точно разпознаха всяка от шестте емоции в сравнение с децата с ЕПП, като междугруповите разлики по отношение на точността на разпознаване достигат статистическа значимост за емоциите щастие и отвращение. Установи се, че момичетата с ЕПП, и особено тези с интернализирани проблеми, са най-неточни в разпознаването на щастие и гняв, а момчетата с ЕПП, и особено тези с интернализирани проблеми, са най-точни в разпознаването на емоцията гняв.

**Ключови думи*:*** емоционални и поведенчески проблеми, разпознаване на лицевите емоции, предучилищна възраст

# ASSOCIATION BETWEEN EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS AND FACIAL EMOTION RECOGNITION SKILLS IN GREEK PRESCHOOLERS

**Alexandra Kourti, PhD student**
South-West University „Neofit Rilski“, *alexkour1@hotmail.com*

**Abstract:** The results of a study aiming to investigate the association of emotional and behavioral problems (EBPs) with facial emotion recognition skills in Greek preschool children, are presented. For this purpose, 148 children (72 and 76 girls, aged 3.11-6.1 years; *Mean age* = 5.0 years, *SD* = 0.23) were studied with a Facial Emotion Recognition task, requiring recognition of the six basic emotions (anger, happiness, fear, surprise, sadness and disgust). Mothers were asked to complete the Greek version of the Child Behavior Checklist (CBCL) for ages 1½-5, Parent Report Form (Achenbach & Rescorla, 0,0, rating their children's externalizing and internalizing behavior problems. Preschoolers without EBPs demonstrated higher overall accuracy of facial emotion recognition in comparison to preschoolers with EBPs. Moreover, the preschoolers without EBPs easier recognized each of the six emotions in comparison to preschoolers with EBPs, as the between-group differences in recognition accuracy for happiness and disgust were statistically significant. It was found that the preschool girls with EBPs, and especially those with pure internalizing problems, exhibited the lowest recognition accuracy of happiness and anger. In contrast, the preschool boys with EBPs, and especially those with pure internalizing problems, exhibited the highest recognition accuracy of anger.

**Key words:** emotional and behavioral problems, facial emotion recognition, preschoolers.

## Introduction

Facial emotion expression and recognition are a vital part of the human non-verbal communication. They help both to motivate and guide behavior and play a key role in people' everyday interpersonal relationships and social adjustment (Izard et al., 2001). Previous research findings involving children and adolescents highlight the existence of relatively consistent yet modest relations between emotion knowledge, social competence, internalizing problems (IPs), and externalizing problems (EPs) (for a meta-analysis see Trentacosta & Fine, 2010).

Although facial emotion recognition deficits are already evident in children with different types of disorders (anxiety, depression, autism spectrum disorder, bipolar disorder, severe mood dysregulation, attention-deficit/hyperactivity, conduct disorder (for a review see Guyer et al., 2007), as Szekely (2014) noted, "it is still unclear whether such emotion-specific biases in processing facial expressions are evident when considering more common internalizing and externalizing behavior in the general population that may

fall below a clinical threshold or diagnosis” (Szekely, 2014: 612).

Few studies found that children with lower emotion recognition abilities exhibit more problem behaviors. For example, Chronaki et al. (2015: 218) investigated the association between facial and vocal recognition of anger, happiness, and sadness and emotional and behavioral problems (EBPs) rated by parents in a sample of 3 to 6-year-old children and revealed negative correlation between vocal and facial emotion recognition accuracy and EPs but not IPs independent of emotion type.

Székely et al. (2014: 611) studied a large sample of preschoolers with the aim to explore associations between EBPs and facial emotion recognition. EBPs were rated by parents at 18 and 36 months using the Child Behavior Checklist and facial emotion recognition was assessed at 36 months using age-appropriate computer tasks of emotion matching and emotion labeling. Pattern of the results revealed that IPs problems were associated with emotion-specific differences at both ages, namely, at 18 months they predicted more accurate labeling of sadness and at 36 months they were associated with less accurate labeling of happiness and anger. EPs at both ages were associated with general facial emotion recognition deficits, particularly for matching emotions. The researchers interpreted these findings as suggesting that in preschoolers, IPs contribute to emotion-specific differences in facial emotion recognition, while EPs are associated with more general facial emotion recognition deficits.

Recently, Castro and co-workers (2018) investigated the bidirectional relations between facial emotion recognition ability and teacher-reported hyperactivity, internalizing and externalizing problems in 6-8-year-old children. The results revealed that lower emotion recognition ability at the age of 6 significantly predicted greater IPs, but not hyperactivity or EPs at the age of 8. In addition, greater hyperactivity at the age of 6 marginally predicted lower emotion recognition at the age of 8, but internalizing and externalizing behaviors were not predictive of emotion recognition over time. Summarizing the pattern of the results the researchers concluded that emotion recognition difficulties contribute to the development of IPs, and early hyperactivity may contribute to the development of emotion recognition difficulties.

Recently Kourti and Asenova (2020) investigated the early developmental trajectory of facial emotion recognition abilities in typically developing Greek preschool children ranging from 3 years and 10 months to 4 years and 4 months old. Based on the results obtained the authors concluded that preschool age is a period of significant improvement of facial emotion recognition ability, but developmental trajectories of emotion processing during this

age period differ as a function of emotion type.

On the basis of studies that have found negative concurrent associations between emotion recognition and IPs in preschoolers and first-graders it was suggested that emotion recognition difficulties and internalizing behaviors shared common behavioral and neurological dysfunctions (for details and literature review see Castro et al., 2018).

In regard to the relations between emotion knowledge deficits and the emergence and maintenance of EPs studies'findings are inconsistent. For example, examining community sample, Izard et al. (2001) failed to find relations between emotion knowledge and EPs, but Denham and co-workers (2002) found that children's deficits in emotion knowledge assessed at age 3 and 4 predicted subsequent years' aggression, with the effect being more pronounced for boys.

In a similar way, examining clinical sample, Cadesky, Mota and Schachar (2000) found that children with conduct problems demonstrated significantly lower accuracy at interpretation of the emotional cues from pictures of facial expressions and recordings of voices than typically developing their peers, with the tendency to misinterpret emotions as anger - findings supporting the suggestion that social deficiencies associated with conduct problems arise from a biased perception of emotion. However, two other clinical studies failed to find relations between emotion knowledge deficits and EPs (Cadesky et al., 2000; Cooley & Treimer, 2002).

Present study also aimed to examine the relationships between facial emotion recognition ability and EBPs in preschool age, as well as the effect of a child's gender on these relations. Its novelty was the investigation of these relations especially in Greek preschoolers, which, to the best of our knowledge, is the first such study.

**Method**

A total of 148 children (72 boys and 76 girls, aged 3.11-6.1 years, *Mean age* = 5.08 years, *SD* =0.23) and their mothers participated in the study. At the time of sampling all children were attended all-day preschool classes in the public sector on the territory of 4 Greek cities. According to the information provided by mothers all children were Greek native speakers.

Facial emotion recognition ability of children was investigated with an emotion recognition task in which they were presented with a set of facial emotion expressions and asked to point which one depicts a specific emotion after hearing its corresponding emotion label.

The set of photographs for the task consisted of 8 black and white photo-

graphs of adults (4 men and 4 women). Six of them presented one of the 6th basic emotional states: anger, sadness, fear, disgust, surprise and happiness, and the rest two photographs presented one male and one female neutral faces. The task required the recognition of the six emotional faces, and the two neutral faces were included “for noise”.

The pictures were taken from the Facial Expressions of Emotion: Stimuli and Tests (FEEST) (Young, Perrett, Calder, Sprengelmeyer & Ekman, 2002).

Each child was examined individually in a quiet room in the kindergarten. All responses were recorded on an answer sheet. Each correct answer is scored 1 and each wrong answer – 0. Therefore, total scores range from 0 to 6.

The children’s mothers were asked to fill in The Child Behavior Checklist (CBCL) for ages 1½-5, Parent Report Form, created by Achenbach and Rescorla (2000) and adapted for the Greek population by Ioannis Tsaousis in 2003 (Doni & Giotsa, 2017).

**Results**

Results from the applied univariate ANOVAs for assessing the interactions between emotion, disordered/non-disordered group and gender, are presented in table 1. Overall recognition and each emotion were entered separately as the dependent variable, with disordered/non-disordered group and gender as the fixed factors.

**Table 1:** *Mean FERT scores of non-disordered and disordered gender groups*

| Gender | Group | N | Overall emotion recognition | SD |
|---|---|---|---|---|
| Boys | Non-disordered group | 51 | 3.921 | 1.092 |
| | Disordered group | 21 | 3.476 | 1.077 |
| Girls | Non-disordered group | 64 | 4.218 | 0.916 |
| | Disordered group | 12 | 3.333 | 0.778 |
| | | | | |
| Gender | Group | N | Anger | SD |
| Boys | Non-disordered group | 51 | 0.647 | 0.482 |
| | Disordered group | 21 | 0.761 | 0.436 |
| Girls | Non-disordered group | 64 | 0.593 | 0.495 |
| | Disordered group | 12 | 0.416 | 0.514 |
| | | | | |
| Gender | Group | N | Happiness | SD |
| Boys | Nondisordered group | 51 | 0.921 | 0.271 |
| | Disordered group | 21 | 0.857 | 0.358 |
| Girls | Non-disordered group | 64 | 0.953 | 0.213 |
| | Disordered group | 12 | 0.583 | 0.514 |
| | | | | |

| Gender | Group | N | Sadness | SD |
|---|---|---|---|---|
| Boys | Non-disordered group | 51 | 0.705 | 0.460 |
| | Disordered group | 21 | 0.523 | 0.511 |
| Girls | Non-disordered group | 64 | 0.781 | 0.416 |
| | Disordered group | 12 | 0.750 | 0.452 |
| | | | | |
| Gender | Group | N | Fear | SD |
| Boys | Non-disordered group | 51 | 0.607 | 0.493 |
| | Disordered group | 21 | 0.571 | 0.507 |
| Girls | Non-disordered group | 64 | 0.734 | 0.445 |
| | Disordered group | 12 | 0.583 | 0.514 |
| | | | | |
| Gender | Group | N | Disgust | SD |
| Boys | Non-disordered group | 51 | 0.607 | 0.493 |
| | Disordered group | 21 | 0.333 | 0.483 |
| Girls | Non-disordered group | 64 | 0.593 | 0.495 |
| | Disordered group | 12 | 0.500 | 0.522 |
| | | | | |
| Gender | Group | N | Surprise | SD |
| Boys | Non-disordered group | 51 | 0.431 | 0.500 |
| | Disordered group | 21 | 0.381 | 0.497 |
| Girls | Non-disordered group | 64 | 0.546 | 0.501 |
| | Disordered group | 12 | 0.500 | 0.522 |

Results from the Tests of Between-Subjects Effects showed a statistically significant main effect for group on overall emotion recognition accuracy ($F_{(1,146)} = 10.76$, $p = .001$), with non-disordered group demonstrating higher overall emotion recognition accuracy than disordered group. No significant main effect was found for gender ($F_{(1,146)} = 0.14$, $p = .704$) and the interaction between group and gender ($F_{(3,146)} = 1.17$, $p = .280$) on overall emotion recognition accuracy.

No significant main effect was found for group on anger accuracy ($F_{(1,146)} = 0.09$, $p = .753$). A statistically significant main effect was found for gender on anger accuracy ($F_{(1,146)} = 4.07$, $p = .045$), with boys recognizing anger more accurately than girls. No significant interaction effect of group and gender on anger accuracy was found ($F_{(3,146)} = 2.18$, $p = .142$).

A statistically significant main effect was found both for group ($F_{(1,146)} = 13.57$, $p < .001$) and gender ($F_{(1,146)} = 4.22$, $p = .042$) on happiness accuracy, with preschoolers without EBPs and boys more accurately recognizing this emotion than preschoolers with EBPs and girls, respectively. Also, a statistically significant interaction effect was found between group and gender on happiness accuracy ($F_{(3,146)} = 6.71$, $p = .011$), as the disordered girls demon-

strated the lowest recognition accuracy of happiness.

No statistically significant main effect was found for group ($F_{(1,146)} = 1.35$, $p = .246$), gender ($F_{(1,146)} = 2.71$, $p = .102$) and their interaction ($F_{(3,146)} = 0.67$, $p = .411$) on sadness accuracy.

No statistically significant main effect was found for group ($F_{(1,146)} = 0.93$, $p = .336$), gender ($F_{(1,146)} = 0.51$, $p = .477$) and their interaction ($F_{(3,146)} = 0.34$, $p = .556$) on fear accuracy.

A statistically significant main effect for group ($F_{(1,146)} = 12.98$, $p <.001$), but no statistically significant main effect for gender ($F_{(1,146)} = 3.11$, $p =.091$) on disgust accuracy was found. A statistically significant interaction effect was found between group and gender on disgust accuracy ($F_{(3,146)} = 6.98$, $p = .009$), as the disordered boys demonstrated the lowest recognition accuracy of disgust.

No statistically significant main effect was found for group ($F_{(1,146)} = 0.22$, $p = .635$), gender ($F_{(1,146)} = 1.31$, $p = .254$), and their interaction ($F_{(3,146)} = 0.00$, $p = .986$) on surprise accuracy.

**Discussion**

Pattern of the results confirmed that 3-6 year old preschoolers with EBPs differ from their peers without EBPs in their ability to recognize facial emotion expressions. Studied Greek preschoolers without EBPs demonstrated significantly higher overall accuracy of facial emotion recognition and significantly higher recognition accuracy of happiness and disgust in comparison to preschoolers with EBPs.

In addition, the examination of gender effects on the associations of EBPs and facial emotion recognition skills in preschoolers revealed moderating effects of a child' gender on these associations. The results showed that the preschool girls with EBPs, exhibited the lowest recognition accuracy of happiness and the preschool boys with EBPs exhibited the lowest recognition accuracy of disgust.

The presence of biases and difficulties in facial emotion processing in preschool age, as evidenced by this study's results, is a worrying sign of the need for early preventive interventions for development of emotional competence in children. In the context of the Denham and co-workers' notion (2012) that preschool age represents the developmental period laying the foundations for later emotional and social competences, our findings emphasize the importance of understanding the relationships between facial emotion processing biases and EBPs early in child development. Early interventions can help children with EBPs to develop social-cognitive processes related to emo-

tional understanding, and in this way promote effective social skills, and to reduce the risk of EBPs.

Present study aimed to replicate and extend previous research by examining the associations between facial emotion recognition ability and EBPs in preschool children. However, there were some limitations. First, verbal and nonverbal intelligence of the participants were not evaluated, and IQ data would be important because, as Chronaki et al. (2013) noted, preschoolers with early symptoms of EBPs may have deficits that are associated with some cognitive dysfunctions, for example, poor verbal skills, which may be associated with the facial emotion-recognition difficulties seen in these children. Also, this study addressed the associations between facial emotion recognition and EBPs without addressing causal relations between these variables. According to the Lipton and Nowicki study' findings (2009), difficulties in emotion recognition may contribute to social problems in children, but also disorders themselves may lead to emotion recognition difficulties and biases.

Future studies should try to replicate current findings and test more precisely the hypotheses about the associations of EBPs and facial emotion recognition in preschool age focusing on their determination by socio-cultural factors.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

Cadesky, E. B., Mota, V. L. & Schachar, R. J. (2000). Beyond words: How do children with ADHD and/or conduct problems process nonverbal information about affect? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *39*, 1160 – 1167.

Castro, V. L., Cooke, A. N., Halberstadt, A. G. & Garrett-Peters, P. (2018). Bidirectional Linkages between Emotion Recognition and Problem Behaviors in Elementary School Children. *Journal of nonverbal behavior*, *42*(2), 155 – 178.

Chronaki, G., Hadwin, J. A., Garner, M., Maurage, P. & Sonuga-Barke, E. J. S. (2015). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *BJDP, 33*(2), 218 – 236.

Chronaki,G, Garner, M., Hadwin, J. A., Thompson, M. J. J., Chin, Ch. Y. & Sonuga-Barke, E. J. S. (2015). Emotion-recognition abilities and behavior problem dimensions in preschoolers: Evidence for a specific role for childhood hyperactivity. *Child Neuropsychology, 21*(1), 25 – 40.

Cooley, E. L. & Triemer, D. M. (2002). Classroom behavior and the ability to

decode nonverbal cues in boys with serious emotional disturbance. *The Journal of Social Psychology,142,* 741 – 751.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K. & Graling, K. (2012). Preschoolers‘ emotion knowledge: self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & emotion*, *26*(4), 667 – 679.

Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., Demulder, E., Caal, S. et al. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *J. Child Psychol. Psychiatry 43*, 901 – 916.

Doni, E. & Giotsa, A. (2017). Early Detection of Internalizing Problems in Preschool Children According to their Teachers. *Open Journal for Educational Research, 1*(1), 15 – 30.

Guyer, A. E., McClure, E. B., Adler, A. D. et al. (2007). Specificity of facial expression labeling deficits in childhood psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 863 – 871.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychol Sci., 12*, 18 – 23.

Kourti, M. & Asenova, I. (2020). Emotional facial perception development in 3-6 year-old children. *Yearbook of Psychology, 11*(1), 79 – 84. http://yearbookpsy.swu.bg/?page_id=49&lang=bg

Lipton, M. & Nowicki, S. (2009). The Social-Emotional Learning Framework (SELF): A guide for understanding brain-based social emotional learning impairments. *The Journal of Developmental Processes, 4*(2), 99 – 105.

Szekely, E. (2013, January 23). *Children‘s emotional functioning in the preschool period: Emotion recognition, temparament and their links with early risk factors : The Generation R Study*. Erasmus University Rotterdam. Retrieved from http://hdl.handle.net/1765/38600

Trentacosta Ch. J. & Fine S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Soc Dev., 19*(1), 1 – 29.

Young, A., Perrett, D., Calder, A., Sprengelmeyer, R. & Ekman, P. (2002). Facial Expressions of Emotion – Stimuli and Tests (FEEST). Psychology manual v1.0. Thames Valley Test Company, Bury St Edmunds, England. http://www.tvtc.com

# ЕМПАТИЯ И ПРОСОЦИАЛНО РАЗБИРАНЕ ПРИ ДЕЦА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

**Анна Мангалова, магистър**
Детско-юношестка и училищна психология,
СУ „Св. Климент Охридски“, *amangalova@gmail.com*
**доцент д-р по Психология на развитието Камелия Ханчева**
СУ „Св. Климент Охридски“, *hancheva@phls.uni-sofia.bg*

**Резюме:** Настоящото изследване оценява емпатията и просоциалното разбиране при деца в предучилищна възраст, като използва задачи за изпълнение и рейтингови оценки на възрастните.

Извадка от 134 деца (две възрастови групи: 4 – 5-годишни и 6 – 7-годишни) са включени в различни процедури за оценка. Социалната компетентност (включително емпатия) при деца на възраст 4 – 5 години (42 момичета, 35 момчета) е оценена със задачата за просоциална ориентация „Довърши историята“ (Ornaghi et al., 2015). Тази проективна методика се апробира за първи път в България. Българската версия показва добри психометрични характеристики с висока надеждност между оценяващите (α на Крипендорф α = ,86). Децата на 6 – 7-годишна възраст (30 момичета, 27 момчета) са изследвани с Теста с очите, детска версия (Baron-Cohen et al., 2001, 2011; българска адаптация Ханчева и Рачев, 2018). И в двете групи социалната компетентност на децата е оценена от учители и/или родители (N = 85).

Резултатите на децата (4 – 5 г.) корелират умерено с оценките на учителите за социална компетентност и на майките за просоциално поведение. В групата на 6 – 7-годишните корелациите между оценките на учителите и на майките и резултатите на децата от Теста с очите са изненадващо ниски. Установена е умерена корелация на оценките на бащите и представянето на децата за когнитивната емпатия. Обсъдена е склонността на учителите да оценяват по-високо емпатията, социалната компетентност и просоциално поведение на момичетата. По този начин изследването обръща внимание на предизвикателствата на надеждната оценка на емпатията и социалната компетентност при децата в детската градина.

**Ключови думи*:*** емпатия, просоциална ориентация, социална компетентност, тест за изпълнение, проективна методика, деца в детска градина

# EMPHATY AND PRO-SOCIAL UNDERSTANDING IN KINDERGARTEN CHILDREN

**Anna Mangalova, Camellia Hancheva**

**Abstract:** Basic empathic capacity is important for development of pro-social acts of sharing, caring, helping and cooperating. The present study is aimed at assessing empathy and pro-social behavior in preschool children using both adults' ratings and children's performance.

A sample of 134 kindergarten children (two age groups: 4 – 5 years and 6 – 7 years) participated in different assessment procedures. Social competence (including empathy) in 4 – 5 year old children (42 girls, 35 boys) was assessed with The Pro-social Orientation Story-completion Task (Ornaghi et al., 2015). This projective method is piloted for the first time in Bulgarian language. The Bulgarian version showed good psychometric properties and the inter-rater reliability was high (Krippendorff's α = ,86). Children 6 – 7 year old (30 girls, 27 boys) completed the Eyes Test-Child (Baron-Cohen et al., 2001, 2011; Bulgarian adaptation Hancheva & Rachev, 2018). In both groups children's social competence was also assessed by teachers, and in some cases by parents (N = 85).

Children's performance in 4 – 5 year-old age group was moderately correlated with teachers' ratings of social competence and mothers' ratings of pro-social behavior. In the elder group, correlations of teachers' ratings, mothers' ratings, and children's results on the Eyes Test-Child were surprisingly low. A moderate correlation of fathers' ratings and children's performance on cognitive empathy was found. Teachers' bias to rate girls higher in empathy, social competence, and pro-social behavior was discussed. The study thus addresses important challenges of reliable assessment of empathy and social competence in kindergarten children.

**Key words:** empathy, pro-social understanding, social competence, performance test, projective method, kindergarten children

## Теоретична рамка

Важен аспект в социо-емоционалното развитие в ранното детство е разпознаването на емоции и афективни състояния, както наблюдавани от другите, така и собствено преживени (Ornaghi et al., 2015). Разпознаването и в последствие назоваването на емоции е в основата на емпатията. С увеличаването на възрастта, емпатията все повече се свързва с прояви на подпомагащо поведение и просоциална инициатива, въпреки сложните и нееднозначни връзки между явленията (Eisenberg et al., 2006).

„Четенето на ума“ се дефинира като способността на човек да интерпретира собствените си или чужди действия като резултат на психичини състояния. Интуитивната теория за ума на другия осигурява ориентир в социалните взаимодействия посредством по-добро предвиждане на посоките на реакции на хората. Теорията на ума се развива между 2- и 4-годишна възраст и стои в основата на играта наужким, разбирането на погрешни вярвания (false believe) и разбирането за връзките между психичните състояния и поведението (Ornaghi et al., 2016).

Оценката на динамично развиващата се способност да се разчитат състоянията и намеренията на другите е сериозно предизвикателство пред изследователите.

Създаденият тест „Разчитане на психичното състояние по очите“, наричан накратко Теста с очите, изследва способността за ориентиране в ума на другия. Детската версия на Теста с очите се изпозлва за оценка

на разпознаване на емоциите (когнитивна емпатия) и на намеренията и състоянията на другия човек. Този инструмент предполага едно относително високо ниво на езикова компетентност и е подходящ за деца над 6 години.

Методика, приложима и при по-малки деца, е разработена от Орнаги и кол. (Ornaghi et al., 2015). „Довърши историята“ оценява просоциална насоченост в ранна възраст (4 – 5 години), като минава отвъд разпознаването на състоянията на другия и изисква директно назоваване на действия в конкретна ситуация. Една българска адаптацията на методиката би осигурила директен метод за оценка на просоциалните умения в ранна детска възраст.

**Емпирично изследване**

**Цели и задачи.** Изследването си поставя две основни цели:

1. Апробиране на българската версия на полупроективната методика „Довърши историята“ на Вероника Орнаги и кол.
2. Оценка на социо-емоционалните компетентности на децата на възраст между 4 и 7 години при сравнителен анализ на данни от два типа инструменти – задачи за постижения (изпълнени от децата) и рейтингови скали (3 информанта – майки, бащи и учители).

**Извадка.** В настоящото изследване участват 134 деца на възраст между 4 г. 1 м. и 7 г. 3 м. от 6 различни групи в детска градина. От тях 72 са момичета и 62 момчета. 77 от децата са изследвани с методиката „Довърши историята“ и образуват една група (42 момичета, 35 момчета), а 57 деца са изпълнили Теста с очите – детска версия на Барън-Коен (30 момичета, 27 момчета). Някои от родителите (85) на тези деца са попълнили въпросник за поведението на детето. От тях 63 са майки и 22 са бащи, 44 от тези родители са на децата от първата група (32 майки и 12 бащи), а 41 (31 майки и 10 бащи) са на децата от втората група. Въпросници за поведението на децата са попълнени и от 12 учители (2 от всяка група в детската градина, взела участие).

**Инструментариум и дизайн. Задача за просоциална ориентация „Довърши историята“.** Получено е писмено позволение за адаптация и използване за изследователски и практически цели от автора на методиката.

Методиката[1] (Ornaghi et al., 2015) се състои от четири илюстрира-

[1] Два независими превода от италиански език (Диана Христова и Камелия Ханчева), дискусия и оформяне на окончателния вариант на стимулния материал и наръчника за контент анализ

ни сценария, описващи познати за децата ситуации. Разработена е в два варианта – за момиче и за момче. След представянето на всяка история следва въпросът „Според теб как ще завърши тази история?“, който дава възможност за изява на просоциалната ориентация на детето. Основната тема на всеки сценарий е съответно: успокояване, разрешаване на конфликт, споделяне и оказване на помощ.

**Българска адаптация на Теста с очите – детска версия на Барън-Коен** (Hancheva, Rachev, 2018), изследващ теория на ума. Инструментът включва 28 снимки на човешки лица (само областта около очите) с четири думи, изразяващи емоция или психично състояние.

**Рейтингови скали за поведението на детето.** За целта на настоящото изследване е съставен въпросник, който се състои от няколко скали: Скала за емпатия от въпросник на Барън-Коен (съкратен, адаптиран на български език вариант, Hancheva, Rachev, 2018), която за напред ще бъде наричана „Скала на Барън-Коен“; Скала за когнитивна емпатия, Скала за просоциално поведение и Скала за социална компетентност (Калчев и кол., 2018);

**Дизайн.** Настоящото изследване е проведено в държавна детска градина с информираното съгласие на родителите на децата. Родителите и учителите попълват въпросник за поведението на детето. При деца на възраст 4 – 5 години изследването се провежда с методиката „Довърши историята“. Двама независими експерти (авторите) оценяват отговорите на децата, като е постигната висока съгласуваност между оценяващите (α на Крипендорф α = ,86). Финалната оценка се приписва след обсъждане. Отговорите на децата се анализират и оценяват с 0, 0,5 или 1 според критериите за контент анализ на методиката. Тестът с очите – детска версия, е приложен при деца на 6 – 7 години. Събраните данни включват резултата от съответната задача за постижение на детето, оценките на майката и/или бащата и учителя.

**Резултати**

**Резултати по методиката „Довърши историята“.** Общата оценка по методиката „Довърши историята“ е сумарна от четирите истории и е извършен анализ на надеждността на скалата и междуайтемната корелация. Коефициентът на надеждност (алфа на Кронбах) е 0,652. Междуайтемните корелации варират между 0,312 и 0,490. Данните потвърждават теоретично заложената идея инструментът да мери различни аспекти на един и същи конструкт.

Изчислени са средните стойности на групата по признак пол за всяка

една от четирите истории (Таблица 1).

**Таблица 1.** *Сравнение на средните стойности по пол за методиката „Довърши историята“*

| | Поредност на историята | Пол | Средна стойност (M) | Стандартно отклонение (SD) |
|---|---|---|---|---|
| | Първа история | Момичета | ,6429 | ,35417 |
| | | Момчета | ,5714 | ,30056 |
| | Втора история | Момичета | ,5476 | ,28817 |
| | | Момчета | ,5143 | ,28403 |
| | Трета история | Момичета | ,6429 | ,25389 |
| Четвърта история (оказване на помощ) – „Вероника вижда, че Андрей не може да нарисува кола. Вероника може много хубаво да рисува коли, защото баща ѝ я е научил. Според теб как ще завърши тази история?“ | | Момчета | ,5857 | ,25684 |
| | Четвърта история | Момичета | ,9167 | ,21855 |
| | | Момчета | ,8714 | ,30541 |

Във всички случаи средните стойности на момичетата са малко по-високи от тези на момчетата, но разликите не са статистически значими. И за двете групи най-високи стойности са постигнати по четвъртата история, която е свързана с оказването на помощ на друго дете. Средната стойност на общата оценка за цялата група е 2,65 (при максимум 4) със стандартно отклонение SD = 0,79.

**Психометрични характеристики на скалите от въпросниците.** Направени са изчисления на вътрешната съгласуваност на скалите за всяка една група възрастни – учители, майки и бащи (Таблица 2).

Малкият брой на изследваните лица бащи и неприемливата надеждност на рейтинговата скала за когнитивна емпатия са основания за изключване от анализа. Резултатите и по скалата Барън-Коен са с проблематична надеждност. Хипотезите за възможните причини (междуполови различия, съдържание на айтемите и др.) предполагат изследване върху по-голяма извадка.

По скалите, оформени от отговорите на учителите и майките, са получени резултати, които варират между приемливо и много добро ниво на надеждност на скалите.

**Таблица 2.** *Коефициенти на надеждност по скалите от въпросниците (учители, майки, бащи)*

| Име на скалата | Коеф. на надеждност (учители) (Cronbach's alpha) | Коеф. на надеждност (майки) (Cronbach's alpha) | Коеф. на надеждност (бащи) (Cronbach's alpha) |
|---|---|---|---|
| Когнитивна емпатия | ,783 | ,592 | ,284 |
| Просоц. поведение | ,928 | ,704 | ,812 |
| Барън-Коен | ,877 | ,717 | ,492 |
| Социална компетентност | ,860 | ,807 | ,654 |

**Корелация между скалите за емпатия и просоциално поведение и резултатите по методиката „Довърши историята“.** Проверено е наличието на взаимовръзка между скалите с достатъчно добра надеждност и сумарната оценка на децата по полупроективната методика.

Значима умерена положителна корелация ($p < 0,05$) е открита между резултатите на децата и отговорите на майките по скалата за просоциално поведение. Значима слаба положителна корелация ($p < 0,05$) е открита между резултатите на децата и отговорите на учителите по скалата за социална компетентност (Таблица 3).

**Таблица 3.** *Корелации между резултатите на децата и рейтинговите оценки на майки и учители*

| | Скала Когнитивна емпатия | Скала Просоц. поведение | Скала за емпатия Барън-Коен | Скала Соц. компе-тентност | Скала Емоц. Зараза | Скала Внимание към емоц. на другите | Скала просоц. действие |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Методика „Довърши историята“ х Майки | ,040 | **,428*** | -,007 | ,262 | ,157 | ,231 | ,164 |
| Методика „Довърши историята“ х Учители | ,142 | ,116 | ,046 | **,239*** | ,083 | ,170 | ,086 |

Потърсени са корелации и на ниво отделна история. Наблюдават се значими положителни корелации между оценките на майките по скалата за просоциално поведение и две от четирите истории: разрешаване на

конфликт (r = 0,35) и оказване на помощ (r = 0,455), където p < 0,005.

Значими корелации има между оценките на учителите по скалата за социална компетентност и историята за оказване на помощ (r = 0,276, p < 0,05).

Има статистически значими различия в оценяването на учителите по всички скали на база пол (t(75) = 4,78, p = 0,000. Учителите оценяват консистентно по-високо просоциалното поведение и социалните компетентности на момичетата, като размерът на ефекта на това различие е голям d = 0,976 (Cohen, 1988).

**Резултати по „Теста с очите“ – детска версия**

**Валидност и надеждност.** Извършена е проверка на надеждността на айтемите от Теста с очите като са приложени двата критерия по Барън-Коен (Baron-Cohen et al., 2001). По този начин 1) верният отговор трябва да е избран от повече от половината от участниците и 2) вторият по честота на избор отговор трябва да е избран от не повече от една трета от участниците. Девет айтема не отговарят на критериите, поради което не са включени в изчислението на общия резултат. Така крайният резултат се оформя от 19 айтема.

Изчислени са средните стойности на групата по теста, както и средните стойности на база полов признак (Таблица 4).

Средните стойности на момичетата са малко по-високи от тези на момчетата, но разликата не е статистически значима.

**Таблица 4.** *Сравнение на средните стойности на постиженията на момичетата и момчетата по „Теста с очите“*

| | Средна стойност (M) | Стандартно отклонение (SD) | Мин. стойност | Макс. стойност |
|---|---|---|---|---|
| Момичета | 13,0 | 3,67 | 4,00 | 18,00 |
| Момчета | 12,66 | 2,84 | 7,00 | 17,00 |
| Общо за извадката | 12,84 | 3,28 | 4,00 | 18,00 |

**Психометрични характеристики на скалите от въпросниците.** Направени са изчисления на вътрешната съгласуваност на скалите за всяка една група възрастни, които са ги попълвали – учители, майки и бащи. По скалата за Когнитивна емпатия, оформена от отговорите на бащите, се наблюдава същият проблем, описан и при рейтинговите оценки на бащите при по-малката възрастова група. За останалите три скали

алфа на Кронбах варира между 0,70 и 0,893. Алфа на Кронбах за рейтинговите скали на учителите и майките варира между 0,57 и 0,87, което показва добра надеждност на скалите.

**Корелации между скалите за емпатия и просоциално поведение и резултатите по теста.** Значима умерена положителна корелация ($r = 0,632$, $p < 0,05$) е открита между резултатите по Теста с очите и отговорите на бащите по скалата за социална компетентност. Това може да се интерпретира като потвърждение на конструкт валидността на двата метода. В този смисъл може да се хипотезира, че умерените нива на корелация отразяват припокриващите се области от един по-голям конструкт.

Тенденцията учителите да оценяват по-високо социалните компетентности на момичетата се запазва и при по-голямата възрастова група, но статистически значима е само разликата по скалата Барън-Коен ($t(55) = 2,75$, $p = 0,008$), размер на ефекта $d = 0,82$.

**Обобщение**

Въпросът за съпоставимостта на оценките, получени от наблюдател, със задачите за изпълнение, е свързан с валидността на изследваните конструкти. Липсата на значими взаимовръзки между резултатите на децата и повечето от оценките на възрастните позволява различни интерпретации. От една страна, задачите за изпълнение („Довърши историята“ и „Теста с очите“) разкриват разбиранията на децата за социалните взаимодействия. Това, което е когнитивно възможно в дадена възраст обаче, при лабораторни условия може да не отговаря на това, което е типично в мисленето и поведението в ежедневието (Engel, 2005). От друга страна, възрастните дават субективна оценка на намеренията, стоящи зад действията на детето.

Може да се предположи, че двете рейтингови скали – просоциално поведение и социална компетентност – работят добре за учителите и родителите на по-малките деца, защото фокусът в тази възраст е върху социалните отношения, намаляването на агресивните прояви и структуриране на подходящо поведение. При деца на възраст 6 – 7 години е налице нормативната „загуба на детската непосредственост“ (по Виготски), отразяваща се в усложнена връзка между преживяване и поведение. Наред с това, фокусът на възрастните е изместен към когнитивни постижения.

Различни изследвания (Lavy & Sand, 2015; Terrier, 2016; McGinnis, 2017) се фокусират върху изкривяванията (biases) в рейтинговите оцен-

ки на учителите спрямо техните ученици. Резултатите от изследванията показват, че систематично момчетата се оценяват с по-високи прояви на агресия и поведенчески проблеми. Оценките на децата в настоящото изследване са правени от двамата учители съвместно (а не независимо), но това парадоксално би могло да задълбочи стереотипизирането. Друг уклон, който е възможно да действа в настоящата извадка, е свързан с нагласата, че изследването оценява не само децата, а и работата на самите учители.

Изследвания (Najman et al. 2000, Boyle & Pickles, 1997) показват, че майките в добро емоционално състояние съобщават по-малко поведенчески проблеми, отколкото се измерват при техните деца, докато майките, които страдат от някаква форма на депресия или емоционално разстройство, оценяват повече поведенчески проблеми при децата си. Също така се открива обща тенденция на майките да приписват повече интернализирани поведения на момичетата и повече екстернализирани поведения на момчетата. В бъдещи изследвания би било интересно да се контролира състоянието и други личностови характеристики на родителите и влиянието им върху оценяването на децата.

## ИЗТОЧНИЦИ:

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *42*, 241 – 251.

Boyle, M.H. & Pickles,A., (1997). Maternal depressive symptoms and ratings of emotional disorder symptoms in children and adolescents. *J Child Psychol Psychiatry 38:* 981 – 991

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*

Engel, S. L. (2005). Real kids: Creating meaning in everyday life. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517-549). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hancheva, C. & Rachev, N. (2018). Bulgarian adaptation of the "Reading mind in the eyes" test – child version (unpublished manuscript)

Kalchev, P., Koleva, S., Andreeva, L., Hancheva, K., Krasteva-Simeonova, V., Staykova, S. & Dzhonova, A., (2018). Factorna structura na vaprosnik za problemni lichnostni cherty w detska vazrast. *Godishnik na SU "St. Kliment Ohridski".*

*Filosofski fakultet, kniga parva* (tom 108) . [Калчев, П., Колева, С., Андреева, Л., Ханчева, К., Кръстева-Симеонова, В., Стайкова, С. & Джонова, А. (2018). Факторна структура на въпросник за проблемни личностни черти в детска възраст. *Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“. Философски факултет, книга първа* (том 108)].

Lavy, V. & Sand, E. (2015). On The Origins of Gender Human Capital Gaps: Short and Long Term Consequences of Teachers‘ Stereotypical Biases. DOI: 10.3386/w20909

McGinnis, C. M. (2017). Effects of implicit bias on teachers’ expectations of student relationships. *Public access theses and dissertations from the college of education and human sciences*. 294. http://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/294

Najman, JM, Williams, GM, Nikles, J., Spence, S., Bor, W., O’Callaghan, M., Le Brocque, R. & Andersen MJ. (2000). Mothers’ mental illness and child behavior problems: cause-effect association or observation bias?. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*

Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E. & Piralli, F. (2015). ‘Let‘s talk about emotions!’. The effect of conversational training on preschoolers‘ emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development, 24*(1), 166 – 183. http://dx.doi.org/10.1111/sode.12091

Ornaghi, V., Pepe, A. & Grazzani, I. (2016). False-believe understanding and language ability mediate the relationship between emotion comprehension and prosocial orientation in preschoolers. *Frontiers in Psychology* 7:1534. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01534

Terrier, C. (2014). „Giving a little help to girls? Evidence on grade discrimination and its effect on students achievement“. *PSE Working Papers* n. 2014 – 2036

# СКАЛА ЗА КИБЕРВИКТИМИЗАЦИЯ И КИБЕРТОРМОЗ: ФАКТОРНА СТРУКТУРА И НАДЕЖДНОСТ В ИЗВАДКА С БЪЛГАРСКИ ЮНОШИ

**Ваня Николова, докторант**
катедра „Обща, експериментална, развитийна и здравна психология“
СУ „Св. Климент Охридски“, *e-mail: v_nikolova@ff.uni-sofia.bg*

**Резюме:** Изследването представя начална апробация за български условия на *Скала за кибервиктимизация и кибертормоз (Cyber victim and bullying scale, CVBS)* (Çetin et al., 2011). Скалата е разработена като изследователски инструмент за измерване проявите на кибервиктимизация и кибертормоз. Състои се от две отделни скали, които са огледални съдържателно. *Скала за кибервиктимизация (The Scale of the Cyber Victim, SCV)* изследва степента на излагане на учениците на кибертормоз. *Скалата за кибертормоз (The Scale of the Cyber Bullying, SCB)* измерва степента на използване на кибертормоз (Çetin et al., 2011). Изследвани са 694 юноши, на възраст между 13 и 19 г., с пълни протоколи са 525. Експлораторният факторен анализ свидетелства в полза на 3-факторния вариант за всяка от скалите (56,68% обяснена дисперсия при SCV и 55,37% при SCB), като няма съвпадение с нито една от оригиналните скали. Данните свидетелстват за добри равнища на вътрешна съгласуваност. Анализирани са връзките на *Скалата за кибервиктимизация и кибертормоз (CVBS, Çetin et al., 2011)* с *Многомерна скала за агресивност (MCA, Калчев, 2009)*. Резултатите потвърждават психометричните характеристики на CVBS и перспективите за използване на инструмента с български юноши.

**Ключови думи:** кибервиктимизация, кибертормоз, CVBS, факторна структура, юноши

# CYBER VICTIM AND BULLYING SCALE: FACTOR STRUCTURE AND RELIABILITY IN A BULGARIAN ADOLESCENTS SAMPLE

**Vanya Nikolova, PhD student**
Department of General, Experimental, Developmental and Health Psychology, Sofia University „St. Kliment Ohridski „

**Abstract:** The current study presents the process of Bulgarian approbation of the Cyber victim and bullying scale (CVBS) (Çetin et al., 2011). CVBS is an instrument, designed to assess the manifestation of cyber victimization and cyberbullying. CVBS was arranged to consist of two sections that are designed so that they mirror the content. The Scale of Cyber Victim (SCV) measures the level of exposure to cyberbullying. The Scale of Cyber Bullying (SCB) measures the level of exhibiting cyberbullying (Çetin et al., 2011). The Sample size is 694 adolescents, the age range from 13 to 19, Listwise N = 525. Exploratory factor analysis was conducted, based on the expected three-factor structure for each of the scales (56,68% variance explained in SCV and 55,37% variance explained in SCB), but no one original

subscale was reproduced. Data shows good levels of internal consistency. Links between the Cyber victim and bullying scale (CVBS) (Çetin et al., 2011) and The Multidimensional Aggressiveness Scale (MSA, Kalchev, 2009) were analyzed. The Results affirm the instrument's psychometric characteristics and its perspective of application with Bulgarian adolescents.

**Key words:** cyber victim, cyber bullying, CVBS, factor structure, adolescents

**Постановка на проблема**

Анонимността, предоставена в интернет, позволява на хората да опитват различни роли и да експериментират с различни Азове, без да се страхуват от негативна оценка или социални санкции, които могат да последват подобно експериментиране при срещи на живо. (Kowalski et al., 2008, p. 9). Но възможностите за самоутвърждаване и изразяване на себе си, предоставени от интернет всъщност могат много бързо да се превърнат в средство за унижение и кибертормоз.

Д. Олуеус определя кибертормоза като тормоз чрез електронни форми на контакт или комуникация като мобилен телефон и интернет (имейли, мобилни телефонни разговори, текстови съобщения, стаи за чат, мигновени съобщения, уеб сайтове и др.) (Kowalski et al., 2008; Olweus, 2012; Olweus & Limber, 2017).

Тормозът се характеризира чрез три критерии: а) агресивно поведение или целенасочено нанесена увреда; б) която обичайно се извършва с известна повторяемост; в) при междуличностни взаимоотношения, характеризирани с липса на равновесие по отношение на силата, в полза на извършителя/ите (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996a; Olweus & Limber, 2017). Тормозът обикновено се появява без видима провокация и може да бъде определен като форма на проактивна агресия, при която индивидът жертва е активно търсен. Тази дефиниция дава също и яснота затова, че тормозът може да бъде определен и като форма на злоупотреба от връстниците (Olweus & Limber, 2017).

Д. Олуеус и С. Лимбер (Olweus & Limber, 2017) предполагат, че неравновесието в силата може да бъде оценено в термините на различията в технологичното ноу-хау между извършителя и жертвата, относителната анонимност, социалния статус, броя на приятелите или маргинализираната позиция в групата. *Критерият за повторяемост* може да бъде разбран по малко по-различен начин, с фокус върху това, до колко индивидът може да достигне негативното съобщение, въпреки че често действията на извършителя се състоят от един-единствен акт (Olweus & Limber, 2017).

Според Д. Олуеус (Olweus, 2012) кибертормозът, когато е изследван

в подходящ контекст, е явление с ниско разпространение, което не нараства с времето и не създава много нови жертви и мъчители, в сравнение с въвлечените в традиционен тормоз. Д. Олуеус (Olweus, 2012) също предупреждава кибертомозът да бъде изследван в контекста на традиционния тормоз. Емпиричните резултати документират много висока степен на припокриване между традиционния тормоз и кибертормоза (Olweus & Limber, 2017). Според Д. Олуеус (Olweus, 2012) кибертормозът е явление с ниско разпространение.

Повечето от емпиричните факти и обсъждания за кибертормоза са в съответствие с възгледа, че кибертормозът е форма на тормоз, наравно с другите форми като вербална, физическа и индиректна/релационна агресия (Olweus, 2017) и може да бъде директен и индиректен (Kowalski et al., 2008).

Кибертормозът е значително свързан с използването на проактивна агресия (както е прието и за традиционния тормоз), с оправдание, с излагане на насилието и по-слабо възприемана социална подкрепа от приятели. За разлика от очакванията кибертомозът не е свързан с релационната агресия. Обяснение за тази липса на корелация може да се приемат условията, при които се извършва кибертормозът (анонимност, безлична среда и липса на последствия за агресора). Второ обяснение – директната и релационната агресия са оценявани със социометрични мерки, а кибертомозът – със самоотчети (Calvete et al., 2010).

В изследването на Р. Ковалски и съавт. (Kowalski et al., 2014) метаанализът на смесените ефекти показва, че сред най-силните асоциации с извършването на кибертормоз са нормативните убеждения за агресия и моралната неангажираност (Almeida et al., 2012), а най-силните асоциации с кибервиктимизацията са стресът и суицидните мисли.

Л. Марчиано и съавт. (Marciano, Schultz & Camerini, 2020) откриват, че кибертормозът причинява екстернализирани проблеми с течение на времето, докато кибервиктимизацията е рисков фактор за интернализирани проблеми като депресия и тревожност (Ildirim et al., 2017). Според Е. Илдирим и съавт. (Ildirim et al., 2017) кибертормозът отрицателно корелира с емпатията, а за враждебността установяват, че корелира и с кибервиктимизацията, и с кибертормоза.

**Хипотези:** Скалата за кибертормоз се предполага да корелира силно с инструменталните компоненти на агресията (физическа, вербална и индиректна агресия), а Скалата за кибервиктимизация да има по-силни връзки с Гняв и Враждебност.

**МЕТОД**

**Изследвани лица**

Българският вариант на *Скала за кибервиктимизация и кибертормоз* (*СКВКТ) (Cyber victim and bullying scale, CVBS)* (Çetin et al., 2011) е апробиран в юношеска възраст при извадка от 694 изследвани лица, от които 257 момчета и 416 момичета, 21 лица не са отбелязали, на възраст от 13 до 19 г. Извадката не е балансирана по пол, момчетата са 37,0%, а момичетата 60,0%, а 3% са с неотбелязан пол. Броят на изследваните лица с пълни протоколи по различните компоненти на *СКВКТ* (CVBS) варира от 613 до 682, а за целия инструментариум е 525.

**Инструментариум**

1. *Скала за кибервиктимизация и кибертормоз (CVBS)* (Çetin et al., 2011)

СКВКТ (CVBS) е разработена от Б. Четин, Е. Яман и А. Пекер (Çetin et al., 2011) като изследователски инструмент за измерване проявите на кибервиктимизация и кибертормоз. За оценка на структурата на CVBS в български условия е направен анализ на главните компоненти, а интерпретацията е направена по 3-факторния вариант – 56,68% обяснена дисперсия при SCV и 55,37% обяснена дисперсия при SCB, след ротация по Варимакс. Въпросникът съдържа 46 твърдения, по 23 за всяка от скалите. *СКВКТ (CVBS)* се състои от две отделни скали, които са разработени така, че да са огледални съдържателно, като айтемите в първата *Скала за кибервиктимизация СКВ (The Scale of the Cyber Victim, SCV)* изследват нивото на излагане на учениците на кибертормоз. Същите айтеми след това са преформулирани така, че да мерят нивото на използване на кибертормоз от същите ученици в *Скала за кибертормоз, СКТ (The Scale of the Cyber Bullying, SCB)* (Çetin et al., 2011). Отговорите се дават с помощта на 5-степенна Ликъртова скала на съгласие (1 – Никога; 2 – Рядко; 3 – Понякога; 4 – Често; 5 – Много често).

*Скалата за кибервиктимизация (SCV)* съдържа 3 фактора.

Фактор 1. „Кибервербална виктимизация“ (9 айтема; $\alpha$ = 0,89*; MIC* 0,48). Тук са групирани айтеми като: *Колко често се случва да ти се подиграват в мрежата?; Колко често се случва да използват прякори за теб в интернет, за да те притеснят?*

Фактор 2. „Виктимизация чрез Скрита идентичност и Киберфалшификация“ (9 айтема; $\alpha$ = 0,89*; MIC* 0,48). Тук попадат айтеми като: *Колко често се случва да ти хакват страницата/профила?; Колко често се случва тайно да влизат в профила ти?*

Фактор 3. „Киберсексуална виктимизация и измама“ (4 айтема;

*α* = 0,72*; MIC* 0,40). Този фактор групира айтеми като: *Колко често се случва да ти правят сексуални намеци, докато чатиш в мрежата?*; *Колко често се случва да те принуждават да говориш за секс в интернет?*

*Скалата за кибертормоз (SCB)* съдържа 3 фактора.

Фактор 1. „Тормоз чрез Скрита идентичност и Киберфалшификация“ (9 айтема; *α* = 0,89*; MIC* 0,49). Факторът групира айтеми като: *Колко често се случва да хакнеш страницата/профила на някого?*; *Колко често се случва да използваш без разрешение чужд профил в интернет?*

Фактор 2. „Кибервербален тормоз“ (9 айтема; *α* = 0,87*; MIC* 0,43). Тук попадат айтеми като: *Колко често се случва да използваш прякори в интернет, за да притесниш другите?*; *Колко често се случва да се подиграваш на някого в мрежата?*

Фактор 3. „Киберсексуален тормоз и измама“ (4 айтема; *α* = 0,75*; MIC* 0,43). Факторът групира айтеми като: *Колко често се случва да правиш сексуални намеци, докато чатиш в мрежата?*; *Колко често се случва да принуждаваш другите да говорят за секс в интернет?*

Интеркорелациите на айтемите при всички субскали без Киберсексуална виктимизация и измама са по-високи от 0,40, което може да индикира известно припокриване в съдържанието на айтемите. Резултатите свидетелстват за добри стойности на вътрешна съгласуваност и надеждност на инструмента за оценка на степента на излагане на кибертормоз и използването му в юношеска възраст в български условия.

*2. Многомерна скала за агресивност (МСА) (Калчев, 2009)*

*Многомерна скала за агресивност (МСА, Калчев, 2009)* се базира на трикомпонентния модел за агресия на А. Бъс и М. Пери (Buss & Perry, 1992), според който агресията като личностна характеристика включва инструментален, афективен и когнитивен компонент (Калчев, 2009).

Инструментът съдържа 59 твърдения, на които се отговоря с помощта на 5-степенна Ликъртова скала. МСА е формирана от седем субскали: Физическа агресия (8 айтема, α на Кронбах в настоящото изследване 0,85), Вербална агресия (8 айтема, α = 0,75), Индиректна агресия (10 айтема, α = 0,84), Гняв (10 айтема, α = 0,85), Враждебност (10 айтема, α = 0,79), Недоверие (5 айтема, α = 0,71) и Морален скептицизъм (8 айтема, α = 0,72), (Агресивност – общ показател: α = 0,93). От гледна точка на трикомпонентния модел на агресията, Физическата, Вербалната и Индиректната агресия се отнасят към инструменталния компонент, Гняв – към афективния, а Враждебност, Недоверие и Морален скептицизъм

– към когнитивния компонент. От емпирична гледна точка тестваният модел е с добра степен на съответствие (Калчев, 2009).

**Процедура** – изследването е анонимно, в групов формат, в класните стаи на учениците, в рамките на един учебен час.

**Резултати и обсъждане**

1. Връзки между субскалите в СКВКТ (CVBS)

Данните за корелациите между субскалите на CVBS са получени върху 525 изследвани лица, но броят варира според наличните пълни протоколи. Корелациите между субскалите варират от средни до силни. Най-силни връзки се виждат между Тормоз чрез скрита идентичност и киберфалшификация (Тормоз чрез СИ и КФ) и Кибервербален тормоз, Киберсексуален тормоз и измама и Виктимизация чрез скрита идентичност и киберфалшификация (Виктимизация чрез СИ и КФ) съответно 0,62, 0,68 и 0,61.

*Общият показател за кибервиктимизация*, формиран от трите субскали – Кибервербална виктимизация, Виктимизация чрез СИ и КФ и Киберсексуална виктимизация и измама, очаквано показва много силни корелации с всяка от субскалите, които го формират, съответно – 0,91, 0,90 и 0,79. Съответно *общият показател за кибертормоз*, формиран от трите субскали – Тормоз чрез скрита идентичност, Кибервербален тормоз и Киберсексуален тормоз и измама, очаквано показва много силни корелации с всяка от субскалите, които го формират, съответно – 0,87, 0,91 и 0,82.

Връзката между общите показатели на Скалата за кибервиктимизация и Скалата за кибертормоз е също силна – 0,67, което показва висока степен на свързване между активната позиция – тормоз, и пасивната – виктимизация.

2. Конструкт валидност. Връзки с Многомерна скала за агресивност (МСА) (Калчев, 2009)

Данните за корелациите между СКВКТ и МСА (Калчев, 2009) са получени върху 360 изследвани лица (218 е броят на лицата с пълни протоколи по всички показатели), но броят варира според наличните пълни протоколи (от 242 до 347).

Връзките между субскалите на *Скала за кибервиктимизация* и субскалите на Многомерна скала за агресивност (МСА) (Калчев, 2009) показват от слаба до умерена зависимост (таблица 1). Очаквано на предвижданията, субскалите на Скала за кибервиктимизация има най-силни връзки със субскала Враждебност от МСА (Калчев, 2009), като Кибер-

вербална виктимизация е с най-висока стойност 0,50, Виктимизация чрез СИ и КФ и Киберсексуална виктимизация и измама имат стойности съответно 0,35 и 0,40. Позицията на жертвата на негативно отношение (в киберпространството – бел. авт.) се асоциира с чувство на несправедливост, високо равнище на фрустрация и неотреагиран гняв (Калчев, 2009). Субскалата Киберсексуална виктимизация и измама показва слаби към умерени корелации с инструменталните компоненти на агресивността с Физическа агресия и Вербална агресия (0,33), а с Индиректна агресия (0,34), но с афективния компонент (Гняв) и когнитивните компоненти на агресивността в МСА (Недоверие и Морален скептицизъм) връзките са слаби.

Връзките между субскалите на *Скала за кибертормоз* и субскалите на МСА (Калчев, 2009) показват от слаба до силна зависимост (таблица 1). При Скалата за кибертормоз получените резултати свидетелстват за умерена до силна връзка между Скалата за кибервербален тормоз и инструменталните компоненти на агресивността от МСА, което е и очаквано – Физическа агресия (0,57), Вербална агресия (0,50) и Индиректна агресия (0,60). Очаквано афективният компонент Гняв има най-силна връзка също със скалата за Кибервербален тормоз (0,44) в сравнение с всички субскали на Скалата за кибервиктимизация и кибертормоз, въпреки че стойността на корелационния коефициент е умерена. Субскала Киберсексуален тормоз и измама има най-силна връзка, умерена по стойност (0,48) с Индиректна агресия. А връзката между Тормоз чрез СИ и КФ с Индиректна агресия е умерена (0,42), а не висока, спрямо предвидените очаквания.

Предварителните очаквания за връзките между Скала за кибервиктимизация и Скала за кибертормоз и инструменталните компоненти на агресивността – субскалите Физическа, Вербална и Индиректна агресия на МСА (Калчев, 2009), са оправдани. Скалата за кибертормоз показва от умерена до силна положителна корелация със субскалите Физическа, Вербална и Индиректна агресия на МСА (Калчев, 2009) съответно 0,53, 0,42 и 0,58, докато връзките на Скала за кибервиктимизация с поведенчески компоненти на агресивността на МСА са умерени.

Тъй като корелацията между Скала за кибервиктимизация и Скала за кибертормоз е силна (0,67) беше отчетена и парциалната корелация между инструменталните компоненти на агресията в МСА (Калчев, 2009) и двете скали на СКВКТ. След отчитане на връзките между Скалата за кибервиктимизацията и Скалата за кибертормоз – на стойностите

на „чистата“ (парциална) корелация, всички коефициенти при Скалата за кибервиктимизация се оказаха статистически незначими. Следователно значимите единични корелации на Скалата за кибервиктимизация с инструменталните компоненти на агресията в МСА (Калчев, 2009) се дължат на връзката ѝ със Скалата за кибертормоз. Корелациите при Скалата за кибертормоз очаквано намаляват, но остават статистически значими и са умерени по сила (0,43, 0,31, 0,51 и 0,51 съответно с Физическа, Вербална, Индиректна агресия и с Общия компонент, формиран от Физическа, Вербална и Индиректна агресия).

**Таблица 1.** *Корелации между субскалите в СКВКТ и субскалите в МСА (Калчев, 2009) (N = 218)*

| | Физическа агресия | Вербална агресия | Индиректна агресия | Гняв | Враждебност | Недоверие | Моралeн скептицизъм | Агресивност – общ показател |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.Кибервербална виктимизация | 0,31** | 0,29** | 0,24** | 0,25** | 0,50** | 0,24** | 0,31** | 0,42** |
| 2.Виктимизация чрез СИ и КФ | 0,28** | 0,22** | 0,32** | 0,18** | 0,35** | 0,19** | 0,24** | 0,34** |
| 3.Киберсексуална виктимизация и измама | 0,33** | 0,33** | 0,34** | 0,24** | 0,40** | 0,22** | 0,27** | 0,43** |
| 1.Тормоз чрез СИ и КФ | 0,36** | 0,20** | 0,42** | 0,15** | 0,37** | 0,10* | 0,22** | 0,39** |
| 2.Кибервербален тормоз | 0,57** | 0,50** | 0,60** | 0,44** | 0,38** | 0,29** | 0,34** | 0,65** |
| 3.Киберсексуален тормоз и измама | 0,41** | 0,33** | 0,48** | 0,17** | 0,30** | 0,12** | 0,16** | 0,41** |

*Забележка*: ** p < ,01; * p < ,05 на база единични тестове.

*Забележка:* Виктимизация чрез СИ и КФ е съкращение от Виктимизация чрез скрита идентичност и киберфалшификация, съответно Тормоз чрез СИ и КФ е Тормоз чрез скрита идентичност и киберфалшификация.

*Забележка:* Агресивност – общ показател, се формира от седемте компонента на МСА (Калчев, 2009).

## Заключение

Получените резултати свидетелстват за добри психометрични характеристики на *Скала за кибервиктимизация и кибертормоз (CVBS)* в български условия. Данните обаче имат предварителен характер, трябва да бъдат тълкувани предпазливо и да се валидират върху по-голяма извадка.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Almeida, A., Correia, I., Marinho, S. & Garcia, D. (2012). Virtual but not Less Real: A Study of Cyberbullying and Its Relations to Moral Disengagement and Empathy. In Q. Li, D. Cross & P. Smith (Eds.) Cyberbullying in the Global Playground. Research from International Perspectives, Blackwell Publishing Ltd, 223 – 244.

Buss, A. & M. Perry (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, p. 452–459.

Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in Adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior, 26*, 1128 – 1135.

Çetin, B., Yamar, E. & Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers & Education*, 57, 2261 – 2271.

Ildirim, E., Çalıcı, C. & Erdoğan, B. (2017). Psychological Correlates of Cyberbullying and Cyber-Victimization. International Journal of Human and Behavioral Science, 3(2), 7 – 21.

Kalchev, P. (2009). Skali za agresiya v yunosheska vazrast. Chast 1. Mnogomerna skala za agresivnost. Sofia: Iztok-Zapad. [Калчев, П. (2009). *Скали за агресия в юношеска възраст. Многомерна скала за агресивност*. С.: Изток-Запад].

Kowalski, R., Limber, P. & Agatston, P. (2008). *Cyberbullying: Bullying in the digital age.* Molden, MA: Blackwell Publishing.

Kowalski, R., Giumetti, G., Schroder, A. & Lattaner, M. (2014).Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. Psychological Bulletin, vol. 140, 4, 1073 – 1137.

Marciano, L., Schultz & Camerini, A. (2020). Cyberbullying Perpetration and Victimization in Youth: A Mets-Analysis of Longitudinal Studies. Journal of Computer-Mediated Communication 00, 1 – 19.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An Overrated phenomenon? Europian Journal of Developmental Psychology, 1 – 19.

Olweus, D. & S. Limber (2017). Cyberbullying: A Critical Overview. In B. J. Bushman (Ed.), *Aggression and Violence: A Social Psychological Perspective* (225 – 240). New York: Routledge.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996a). Bulling as a group process: Participants roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, Vol. 22,* 1 – 15.

# МОДЕЛ НА ЕКИПНА РАБОТА НА РЕГИОНАЛЕН ЦЕНТЪР ЗА ПОДКРЕПА НА ПРОЦЕСА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ – СОФИЯ-ГРАД, ЗА ОЦЕНКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКО КОНСУЛТИРАНЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

**Ваня Рачева, хоноруван асистент**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
психолог в РЦППО – София, *vanya_racheva_rc@abv.bg*

**Резюме:** Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование е специализирано обслужващо звено на Министерството на образованието и науката за изпълнение на държавната политика за приобщаващо образование в област София-град. Центърът предоставя методическа помощ на училищните екипи за подкрепа на личностното развитие и на екипите в детските градини на територията на Столичната община. В рамките му функционира регионален екип за подкрепа на личностното развитие на деца и ученици със специални образователни потребности. Центърът има следните държавно определени функции: оценка на специалните потребности на деца и ученици; предоставяне на подкрепа от ресурсен учител, логопед, психолог, слухоречеви рехабилитатор, учител на деца със зрителни затруднения или друг специалист; одобрение на оценка на потребностите; повторна оценка; други функции. Ролята на психолога в РЦППО – София-град основно би могла да се представи в две направления. Психологът в регионалния екип за личностно развитие извършва оценка на потребностите на дете/ученик, консултира семейството и учителите на детето, както и препоръчва одобрение на допълнителна подкрепа. Ролята на психолога, предоставящ допълнителна подкрепа, е свързана със системна и интензивна работа с децата със специални образователни потребности на място в детската градина или училището. Той консултира и участва активно в тяхното приобщаване във всички сфери на образователния процес, както и предоставя подкрепа на семействата и учителите им. През проследяването на случаи са илюстрирани предизвикателствата в диагностичната и консултативната работа на детския психолог.

**Ключови думи:** Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование; допълнителна подкрепа; оценка на потребностите; деца и ученици със специални образователни потребности, психолог в Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование

# TEAMWORK MODEL OF A REGIONAL CENTER FOR SUPPORT OF THE INCLUDING EDUCATION PROCESS – SOFIA-CITY OF ASSESSMENT AND PSYCHOLOGICAL CONSULTING

**Vanya Racheva, part-time Assistant**
"St. Kliment Ohridski" Sofia University
Psychologist at RCSIEP, Sofia, *vanya_racheva_rc@abv.bg*

**Abstract:** The Regional Center for Support of the Inclding Education Process is a specialized service unit of the Ministry of Education and Science for the implementation of the state policy for inclusive education in the district of Sofia. The regional center provides methodological assistance to school teams to in support of personal development and to kindergarten teams in Sofia. Within the regional center, there is a regional team to support the personal development of children and students with special educational needs.

The center has the following state-defined functions:

- Assessment of the special needs of children and students;
- Providing support from a resource teacher, speech therapist, psychologist, hearing and speech rehabilitator, teacher of children with visual impairments or another specialist;
- Approval of needs assessment;
- Re-evaluation;
- Other functions.

The role of the psychologist in The Regional Center for Support of the Including Education Process could mainly be presented in two directions. The psychologist in the regional personal development team has the right to assess the needs of the child/student, to consult the family and the child's teachers, as well as to recommend approval of additional support or not. The role of the psychologist providing additional support is related to systematic and intensive work with children with special educational needs on site in kindergarten or school. He consults and actively participates in the inclusion of children and students with special educational needs in all areas of the educational process, as well as provides support to their families and teachers.

Case examples illustrate challenges in the diagnostic and consulting work of the child psychologist at the educational system.

**Key words***:* Regional Center for Support of the Including Education Process; additional support; assessment of the needs of children and students with special educational needs, psychologist at the Regional Center to support the process of inclusive education

По данни на УНИЦЕФ, около 150 милиона деца по света са с увреждания. Повече от 80% живеят в развиващите се страни с малък или никакъв достъп до услуги. По-голямата част от децата с увреждания в развиващите се страни остават извън училище и са напълно неграмотни. През последните няколко десетилетия сме свидетели на позитивен фокус по отношение на хората с увреждания като цяло и особено по отношение на децата. Причината за този нов акцент се обяснява от-

части с факта, че гласът на хората с увреждания и техните застъпници от национални и международни неправителствени организации (НПО) се чува все повече, и отчасти с нарастващото внимание, което се отделя на хората с увреждания в рамката на международните договори за права на човека и органите на Организацията на обединените нации, създадени по силата на международни договори за правата на човека.

Според данни на УНИЦЕФ децата с увреждания все още изпитват сериозни затруднения и са изправени пред пречки пред пълното упражняване на правата, прогласени в Конвенцията. Комитетът подчертава, че бариера в ежедневието на децата с увреждания представлява не самото увреждане, а по-скоро комбинация от социални, културни, физически препятствия и проблеми, свързани с нагласите, с които децата се сблъскват. Следователно стратегията за насърчаване на техните права е да се предприемат необходимите действия за отстраняване на тези пречки.

В духа на новите и така наложителни принципи за грижа за децата със специални образователни потребности, РЦППО – София-град изгражда стабилна структура, която подпомага процеса на приобщаването им и им предоставя психологическа подкрепа в различни направления.

Според данни на EFPA функциите на училищния психолог са регулирани в следните направления:

1. Помагане на децата да се адаптират към училищната среда на различните етапи от своето развитие.
2. Помощ за формирането на положително отношение към училището и образованието, което дава благодатна почва за обучение.
3. Помагане на учениците да развият балансиран начин на живот от ранна възраст.
4. Идентифициране на поведенчески трудности.
5. Идентифициране на обучителни затруднения, или от общ характер (напр. нарушения в когнитивните способности) или от специфичен характер (напр. дислексия и ХАДВ), помагат за разработването на подходящи образователни програми и помагат на децата да се справят с тези трудности от най-ранна възраст, за да постигнат пълния си потенциал и да изградят позитивно отношение към образованието.
6. Помощ за предотвратяване и идентифициране на поведенчески и психични затруднения.
7. Идентифициране на затруднения и специфики в социални умения

и намеса в помощ на ученика от най-ранна възраст.

8. Помощ там, където социалните лишения, дискриминацията или семейните трудности възпрепятстват напредъка на детето.

В РЦПППО – София-град към декември месец 2020 г. работят 14 психолози. Психолозите от РЦПППО – София-град често посещават няколко детски градини и училища и работят с изключително разнообразна група деца, различаващи се по възраст, специфики в развитието и т.н. Специфичността на нашата работа се характеризира с дейности, които не са типични за психолозите в детските градини и училищата. По модел на европейските стандарти, характерни за психолозите, които описах преди това, в РЦПППО – София-град изпълняваме следните дейности:

1. Психолозите са част от екипите за подкрепа на личностното развитие (ЕПЛР) в училищата и детските градини и като техни професионални задължения са извършване на оценка на потребностите на децата и учениците със специални образователни потребности, предоставяне на допълнителна подкрепа на децата със специални образователни потребности, консултиране на семействата на децата и учениците със специални образователни потребности и техните учители, участие в регулярните срещи на ЕПЛР, изготвяне на план за подкрепа за всяко едно дете/ученик със специални образователни потребности. В тази си дейност психолозите активно работят с всички членове на ЕПЛР, родителите, директорите на училища и детски градини.
2. Психолозите са част от регионалния екип за подкрепа на личностното развитие, като тяхната дейност се характеризира с оценка за децата и учениците със специални образователни потребности, одобрение на допълнителна подкрепа, предоставяне на методическа подкрепа на екипите за подкрепа на личностното развитие в училищата и детските градини.
3. Психолозите са част от екипа в програмата по „Сензорна интеграция и ерготерапия“ към РЦПППО – София-град, тяхна функция е да извършват оценка на потребностите и възможностите на всички деца, посещаващи програмата, консултиране на техните семейства, изготвяне на документация, необходима за техните лични дела, изготвяне на планове с насоки и конкретни занимания у дома.
4. Психолозите са част от екипа обучители към РЦПППО – София-град, те подготвят и провеждат квалификационни обучения за пе-

дагогически и непедагогически персонал, с цел повишаване на тяхната квалификация при работата си с децата със специални образователни потребности, провеждат обученията за „Помощник на учителя“. Обученията са изцяло безплатни.

5. Психолозите са част от екипа, предоставящ психологическа подкрепа на безплатна телефонна линия за ученици, учители и родители, свързана със световната ситуация с COVID-19. В подкрепата на телефонната линия през декември месец 2020 се включиха и психолози от столични училища и детски градини. Родители, учители и ученици имаха възможност да получат изцяло безплатно психологическа подкрепа от психолози на РЦППО – София-град и от столичните училища и детски градини. Случаите бяха проследявани, супервизирани и според спецификите на случаите, родителите, учителите и учениците бяха насочвани към места и специалисти, където можеха да получат адекватна подкрепа за разрешаване на техните затруднения.

Психолозите като част от екипите за подкрепа на личностното развитие предоставят допълнителна подкрепа на територията на училищата и детските градини, където се обучават учениците и децата със специални образователни потребности. Те работят, както индивидуално в специално оборудвани кабинети, така и в малка група от няколко деца, също така те предоставят допълнителна подкрепа и в класа или групата на децата/учениците. При невъзможност децата и учениците да посещават училище или детска градина се предоставя допълнителна подкрепа от разстояние чрез дистанционни занимания, изпращане на материали за занимания, предварително подготвени за всяко едно дете/ученик, спрямо неговите потребности. Ако семейството няма възможност за дистанционна работа, психолозите подготвят материали, които родителите могат да получат. Минимум три пъти годишно има срещи на поне 90% от членовете на ЕПЛР, на които се обсъжда напредъка на детето/ученика, поставените цели и задачи в плана за подкрепа, социално-емоционалната и поведенческата сфера, физическата среда, адаптацията и т.н. Срещите са индивидуални с всяко едно семейство. Част от функциите на психолога, като част от ЕПЛР, са свързани с изготвянето на план за подкрепа за всяко едно дете/ученик със специални образователни потребности. Планът за подкрепа е отворен документ, който е необходимо да се изготви до един месец след издаването на заповедта за допълнителна подкрепа и се актуализира по всяко време при необходимост. Два пъти годишно психолозите изготвят доклад за

всяко едно дете/ученик на допълнителна подкрепа, в който се описва напредъкът. РЦППО – София-град предоставя ежегодно материали за работа с деца със специални образователни потребности на всички свои специалисти и ежегодно преминават през обучения за повишаване на квалификацията си.

Основните функции на психолозите в мобилните групи към регионалния екип за подкрепа на личностното развитие е извършване на оценки на потребностите на децата и учениците със специални образователни потребности с цел предоставяне на допълнителна подкрепа. По време на оценката психолозите провеждат информативен разговор с родителите, с цел събиране на анамнестични данни, оценяват се когнитивните функции памет, мислене, внимание и при необходимост допълнително се извършва оценка на интелекта. Оценките се провеждат в училищата и детските градини, които посещават децата и учениците със специални образователни потребности, при случаи на деца и ученици с тежки и множество увреждания оценките се провеждат на място, което е най-удобно за семейството – техния дом, място за терапия, на територията на РЦППО – София-град или при желание от страна на семейството оценката има възможност да бъде проведена от разстояние. Психолозите имат право да препоръчат най-добрите методи за работа с децата със специални образователни потребности, адаптиране на учебния материал спрямо потребностите на децата, посещение при медицински специалист, както и предоставяне на помощни материали за работа с деца със специални образователни потребности, които могат да бъдат както високотехнологични, като таблет, телефон, компютър, комуникатор, така и помощни средства, които подпомагат писането, четенето, фината моторика и т.н.

В програмата за „Сензорна интеграция и ерготерапия“ към РЦППО – София-град, психологът има за цел да направи психологическа оценка на всяко едно дете, най-често използваните методи за оценка са различни въпросници към родителите и скрийнингови тестове, поради голямата бройка деца, които трябва да бъдат оценени. За учебната 2020/21 г. програмата за „Сензорна интеграция и ерготерапия“ посещават всяка седмица между 65 и 80 деца. Психологът в програма освен провеждането на оценки, консултира семействата и има възможност да изготви примерни занимания за работа у дома.

Психолозите, като част от екипа обучители към РЦППО – София-град, регулярно провеждат обучения за педагогически и непедагогически персонал. Обученията са свързани с приобщаващото образование

и методите за работа с деца и ученици със специални образователни потребности. Провеждат се обучения за „Помощник на учителя“, които най-често са в рамките на 5 дни и обучителите са между 8 и 10.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

http://www.efpa.eu/professional-development/efpa-position-paper-psychologists-in-the-educational-system

http://rcsf.bg/page/spetcialisti-118-1.html

https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org.bulgaria/files/2018-09/GC_9_BG.pdf

# СОЦИО-КОГНИТИВНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА СЪЗНАТЕЛНОСТТА

**Венелина Ст. Стоева, асистент**
катедра Психология към ПУ „Паисий Хилендарски“
*venelina.stoeva@uni-plovdiv.bg*

**Резюме:** В настоящия материал съзнателността е представена през призмата на социо-когнитивната перспектива. Описана е идеята на Елън Лангър, както и основните взаимовръзки между когнитивните процеси. Изведени са взаимовръзки с познавателните процеси внимание, учене, памет. Проведено е емпирично изследване, за да се провери тенденцията към търсене на новости, създаване на новости, както и степента на ангажираност с определена дейност. Резултатите показват ярко откроена липса на вътрешна съгласуваност между отделните айтеми, т.е. поради ниската надеждност не могат да бъдат очертани категорични изводи. Допълнителни анализи са необходими, за да се апробира методиката LMS 14 за български условия.

**Ключови думи:** съзнателност, когниция, избор

# SOCIO-COGNITIVE PERSPECTIVES OF MINDFULNESS

**Venelina St. Stoeva, Assistant**
“Paisii Hilendarski“ Plovdiv University
*venelina.stoeva@uni-plovdiv.bg*

**Abstract:** In this material mindfulness is presented through the socio-cognitive perspective. Ellen Langer’s idea is described as well as the main interrelationships between cognitive processes. Interrelations with the cognitive processes attention, learning, memory are derived. An empirical study has been conducted to examine the trend towards seeking news, creating news, and the degree of engagement with a particular activity. The results show a clear lack of internal coherence between the individual items, i.e. due to the low reliability definite conclusions cannot be drawn. Additional analyzes are needed to test the LMS 14 scale for Bulgarian conditions.

**Key words:** mindfulness, cognition, choice

## Въведение

В забързаното си ежедневие често забравяме да насочим вниманието си към дейностите, с които се занимаваме непосредствено. Погледът е устремен другаде – назад към миналото, или напред – към бъдещето. Съзнателният живот е много повече от практикуване на някакви двигателни упражнения или стремеж към изпитване непременно на положителни емоции. Пълното осмисляне и преживяване на ежедневните рутинни действия е ключът към пълноосъзнатостта.

Чрез настоящото изследване се прави опит да се установят компонентите на социо-когнитивната съзнателност, а именно: склонността към търсене на новото, тенденция за произвеждане на новости и степен на ангажираност с определени дейности. Изхожда се от перспективата, че те са взаимно свързани, но търсенето на новост, не означава непременно готовност за предприемане на действия, чрез които да се преодолеят предизвикателствата на живота. Едновременно с това ще се провери надеждността на един от най-често използваните инструменти за изследване на когнитивните аспекти на съзнателността, който е LMS 14. Преди обсъждането на резултатите от проведеното емпирично изследване ще бъдат описани основните когнитивни процеси и функции, чрез които може да се разгледа съзнателността.

Целенасоченото трениране на съзнанието към улавяне на детайлите, които са в основата на действията и ситуациите, е всъщност стремеж към отворено съзнание, при което човек се опитва да „наблюдава“ мислите и действията си (Lutz, Slagter, Dunne & Davidson, 2008). Тренирането на вниманието е фокус в различните практики по медитация. Те оказват влияние върху (van Vugt, 2015):

- ориентираността;
- бдителността;
- възприятието;
- работната памет.

Отвореността на съзнанието влияе върху:

- способността за наблюдение в конфликтни ситуации;
- по-слаб фокус върху Аз-а.

Джеймс Кармоди (James Carmody, 2015), позовавайки се на теоретичния и практическия си опит в трениране на съзнателно внимание и учене, описва няколко основни принципа:

1) Разпознаване на компонентите на преживяването – състои се в обръщане на внимание на начина, по който конструираме преживяването на себе си и на случващото се в заобикалящата действителност. Когнитивното развитие се осъществява постепенно.
2) Емоционалната възбуда може да се саморегулира чрез регулиране на вниманието – упражнението, чрез което ясно се очертава значението на сигналите, идващи от тялото, се нарича сканиране на тялото.
3) Развитие на децентрирана перспектива- то е пряко свързано с рефлексията и възможността да се „наблюдава“ процесът на вземане на решение и осмисляне на ставащото.

Ще обърнем внимание на някои когнитивни процеси, имащи пряко отношение към съзнателния живот.

**Съзнателно внимание**

Вниманието е психичен процес, оказващ влияние върху абстрактно-логическата дейност на човека. Чрез когнитивни упражнения вниманието може да се тренира, за да се получи ефектът на съзнателното съсредоточаване върху детайлите в заобикалящата действителност. Съществуват изследвания, които потвърждават значението на съзнателното влияние върху усещането за благополучие и саморегулация (Baumeister & Heatherton, 1996; Kirschenbaum, 1987; Thayer, Friedman & Borkovec, 1996). Когато вниманието е фокусирано върху конкретна дейност, повторното ѝ преживяване става предимно базирано на сетивата, а когницията е второстепенна (това се нарича също *конкретна преработка*) (Carmody, 2015).

**Съзнателност и учене**

Научаването на нови неща е процес, без който промяната е невъзможна. Намирането на ефективни стратегии за ученето обаче е предизвикателна задача. Поддържаните подходи към ученето по-скоро водят към липса на осъзнаване, въпреки че ученето изисква съзнателна въвлеченост в материала (Langer, 2000). Съзнателността е състояние на ума, което се характеризира с гъвкавост, позволяваща на индивида да бъде в настоящия момент и да улавя всички стимули, идващи от външната среда, както и усещания, идващи от тялото. Съзнателното учене изисква осмисляне на дадена ситуация в алтернативи. Фактите могат да бъдат представени като променяеми във времето, което предпоставя нови перспективи (Langer, 2000). Социо-когнитивната природа на съзнателното учене включва:

- Насърчаване на отворен ум – представяне на възможности, а не на решения (Langer & Piper, 1987).
- Забелязване на нови неща около стимулите, т.е. съзнателно внимание (Langer, 1997).
- Ангажиране на хората с това, което следва да се научи, за да имат позитивни преживявания (Langer, 1997; cf. Fox & Langer, 1999).

**Внимание и работна памет**

Работната памет е активната част от дългосрочната памет, в която са активирани образи от епизодичната памет (Oberauer, 2008). Този вид

памет може да се тренира посредством специални техники. Чеймбърс, Ло и Алън (Chambers, Lo, and Allen, 2008) показали, че след 10 дни на трениране на паметта, практикуващите могли да си припомнят повече неща. Предполага се, че упражненията за фокусиране на вниманието са довели до подобряване на репрезентирането на айтемите в работната памет.

Казаното дотук дава основание да се направи предположение, че тренирането на съзнателно внимание и работна памет би оказало влияние и върху епизодичната памет. Епизодичните спомени са онези, които се съхраняват с определен контекст, свързани са с конкретни ситуации. В своето изследване Ликинс, Байер и Готлоб (Lykins, Baer, and Gottlob, 2012) показали, че практикуващите медитация от различни традиции си припомнят по-голям брой думи в калифорнийския тест за вербално заучаване, в който участниците са помолени да научат и да възпроизведат списък от думи, който повтарят няколко пъти.

Проведено е емпирично изследване, за да се изследва социо-когнитивната перспектива на разглеждане на съзнателността.

**Цел**

Целта на изследването е да се установят нивата на съзнателност през призмата на социалните когниции.

**Задачи**

- Да се установи дали съществуват полови различия по отношение на осмислянето на съзнателността чрез когнициите.
- Да се установи дали стремежът към новости предпоставя и готовност към създаването им.
- Да се установи дали по-силната ангажираност с определена дейност води до по-високи нива на съзнателност.
- Да се установи дали по-високите нива на склонност към създаване на новости предопределя и по-силна ангажираност с конкретна дейност.

**Хипотези:**

**Хипотеза 1:** Допуска се, че не съществуват полови различия по отношение на осмислянето на съзнателността чрез когнитивни термини.

**Хипотеза 2:** Допуска се, че стремежът към новост води до по-силно изразена готовност към създаване на такива.

**Хипотеза 3:** Допуска се, че по-силната ангажираност с определена

дейност е свързана с по-високи нива на съзнателност.

**Хипотеза 4:** Допуска се, че по-силно изразената тенденция към създаване на новости води до по-голяма ангажираност с конкретна дейност.

**Метод**

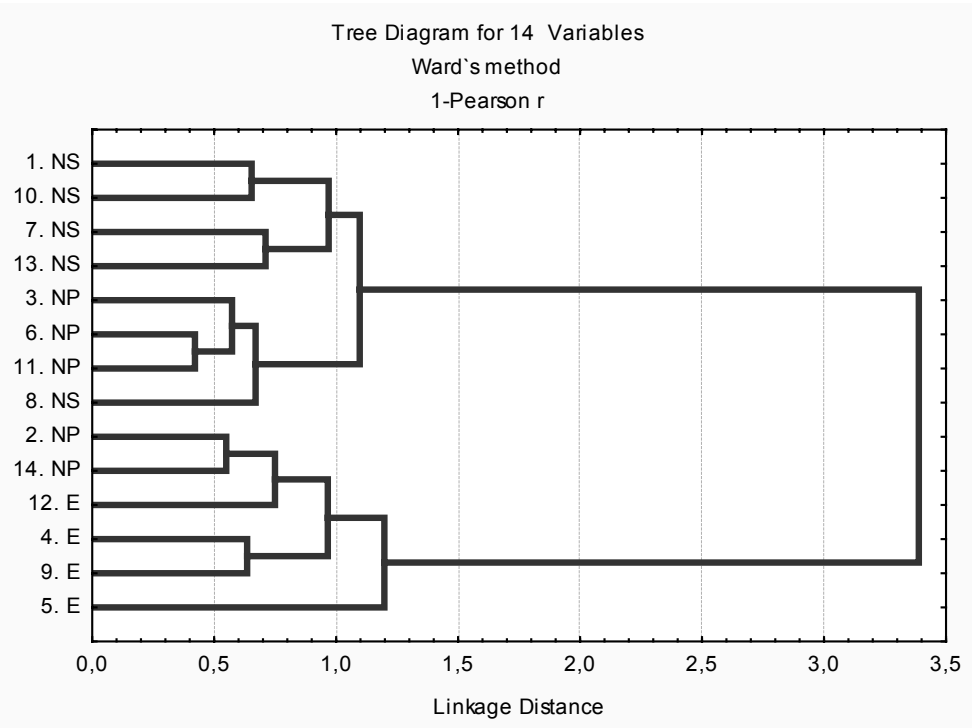
В настоящето изследване е използван въпросникът LMS 14 (Langer Mindfulness Scale, 2004) на Ellen Langer. Това е скала, която измерва три компонента на социо-когнитивната съзнателност. Компонентите са търсене на новото (novelty seeking, NS), произвеждане на новото (novelty producing, NP) и ангажираност и се мерят с 14 айтема. Тези айтеми се оценяват чрез 7-степенна Ликъртова скала, варираща от силно несъгласие до силно съгласие.

**Участници и процедура**

Общият брой на участниците в изследването е 121. Броят на коректно попълнените бланки е 118. Участниците са на възраст от 19 до 35 години. 20 от тях са мъже, а 98 са жени. Средната възраст на участниците е 21 – 22 години. Необходимото време за попълване на бланките е около 10 минути.

**Резултати**

Айтемите на трите субскали добре се обособяват в отделни клъстъри. Четирите айтема на субскала NS са в отделно разклонение. Само един айтем на тази субскала се е „вклинил“ сред айтемите от разклонението NP. Четирите айтема на субскала E са в отделно разклонение, макар че в тяхното разклонение са влезли два айтема от субскала NP. Като цяло може да приемем, че йерархичният клъстърен анализ потвърждава субскалите на инструмента Mindfulness Scale.




**Дендрограма 1.** *Клъстърен анализ на айтемите от Mindfulness Scale and Subscale*

### *Надеждност на цялата скала Mindfulness Scale*

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|---|---|---|
| ,277 | ,318 | 14 |

Summary Item Statistics

| | Mean | Minimum | Maximum | Range | Maximum / Minimum | Variance | N of Items |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item Means | 4,292 | 2,432 | 6,034 | 3,602 | 2,481 | 1,624 | 14 |
| Item Variances | 2,176 | 1,195 | 3,465 | 2,269 | 2,898 | ,335 | 14 |

Item-Total Statistics

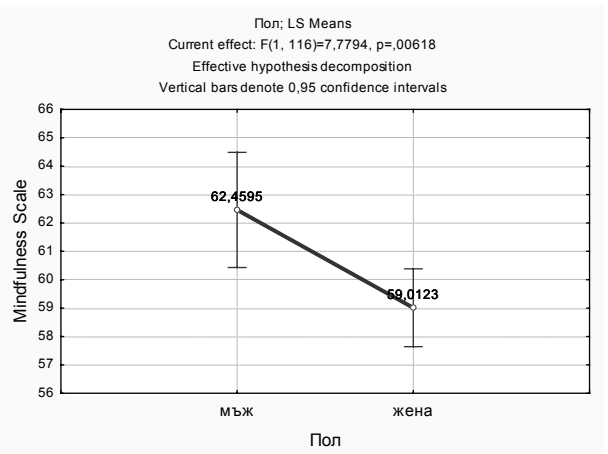
| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Squared Multiple Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|---|---|---|---|---|
| Var1 NS | 54,5424 | 37,002 | ,132 | ,273 | ,246 |
| Var2 NP | 56,6780 | 38,152 | -,013 | ,329 | ,308 |
| Var3 NP | 55,9407 | 37,578 | ,082 | ,418 | ,263 |
| Var4 E | 57,3136 | 37,636 | ,040 | ,254 | ,282 |
| Var5 E | 55,5593 | 38,009 | -,019 | ,207 | ,314 |
| Var6 NP | 55,1186 | 32,926 | ,355 | ,588 | ,151 |
| Var7 NS | 54,5085 | 37,483 | ,088 | ,329 | ,261 |
| Var8 NS | 54,8136 | 34,187 | ,331 | ,312 | ,173 |
| Var9 E | 57,6017 | 38,464 | ,015 | ,348 | ,290 |
| Var10 NS | 54,7373 | 37,016 | ,128 | ,280 | ,247 |
| Var11 NP | 55,3814 | 33,999 | ,283 | ,567 | ,182 |
| Var12 E | 57,2966 | 39,544 | -,023 | ,242 | ,300 |
| Var13 NS | 54,0593 | 36,364 | ,264 | ,256 | ,211 |
| Var14 NP | 57,6610 | 44,619 | -,296 | ,550 | ,392 |

Scale Statistics

| Mean | Variance | Std. Deviation | N of Items |
|---|---|---|---|
| 60,0932 | 41,043 | 6,40644 | 14 |

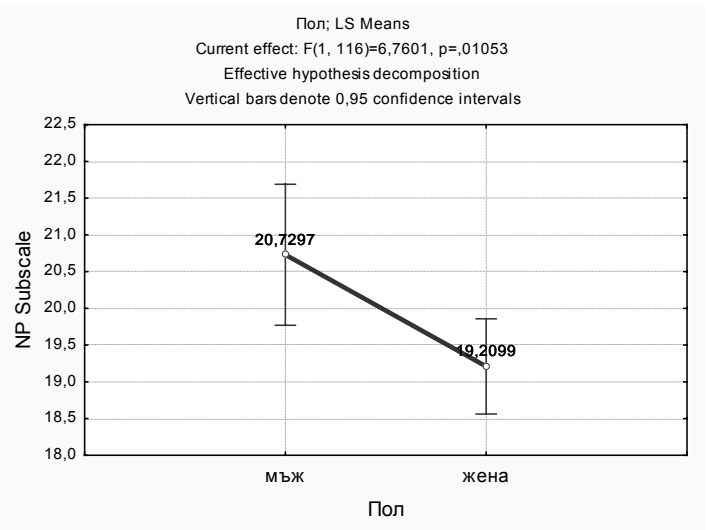
От изложените данни става ясно, че надеждността на цялата скала е ниска. Това означава, че тази слаба взаимовръзка не може да се използва като аргумент за обсъждане на формулираните хипотези.

**Влияние на независимия фактор „пол“ върху зависимата променлива Mindfulness Scale**




**Фигура 1.** *Скалови стойности по Mindfulness Scale като фукция на независимия фактор „пол“*

**Влиянието на независимия фактор „пол“ върху зависимата променлива Mindfulness Scale е статистически значимо (F = 7,78; p = 0,006).**




**Фигура 2.** *Скаловите стойности по субскала NP като фукция на независимия фактор „пол“*

Влиянието на независимия фактор „пол“ върху зависимата променлива Mindfulness Scale е статистически значимо (F = 6,76; p = 0,01).

Няма значимо влияние на фактор „пол“ върху субскалите NS и NN

**Дискусия**

Съзнателността е понятие в психологията, около което все още има твърде много неизвестности. Въпреки дефинициите и създадените практики, остават немалко въпроси без отговор. Когнитивният аспект и влияние на съзнателността са свързани със съществуващата липса на яснота по отношение на концептуализирането им. Обикновено се следва Западната линия на тестване на съзнателността, където тя е представена в клиничните проучвания, а не толкова в социален контекст (Kabat-Zinn, 2005; Ludwig & Kabat-Zinn, 2008).

Социо-когнитивното разбиране на Лангър за съзнателността поставя фокуса върху личното усещане за благополучие като зависещо от способността да се забелязват детайлите и характеристиките на нещата в заобикалящия свят, като способности да се осмисля дадена ситуация в

алтернативи. Това се постига чрез трениране на вниманието и паметта. Автономността е свързана с избори, направени изцяло според волята, желанието (Deci & Ryan, 2000). Тя корелира и с алтруизма и готовността към помагащо поведение. Тъй като съзнанието е основна човешка характеристика, когнициите заемат съществено значение в осмислянето на съзнателността. Съвременният модел на здравето като био-психо-социален феномен също подчертава това. Изборите, които човек прави, са в основата на преживяванията му, както и на обясненията, които той им приписва. Контролът и изборът все пак не са синоними, тъй като изборът повишава контрола (например правенето на избори води до по-голяма ангажираност с живота на другите), но екстремният контрол пречи на избора (например ригидната фиксираност върху резултата ограничава достъпа до алтернативи и вероятно до по-добри резултати) (Ngnoumen & Langer, 2015). Придържането към рутината, което е типично за контрола, ограничава достъпа до по-креативни начини на мислене и избор на поведение. Трета и четвърта хипотеза частично се потвърждават. Съзнателните когнитивни преценки оказват влияние върху качеството на живота и самоконтрола.

В настоящото изследване ясно се открояват ниските стойности на надеждност на скалата. Необходимо е да бъде направен факторен анализ в процедурата по адаптиране на методиката. В този смисъл данните от полученото изследване могат да бъдат използвани като показателни за неприложимостта на методиката, докато не се направят задълбочени анализи, чрез които да се установят психометричните показатели.

## ИЗТОЧНИЦИ:

Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry, 7*(1), 1 – 15.

Carmody, J. (2015). Reconceptualizing Mindfulness. The Psychological Principles of Attending in Mindfulness Practice and Their Role in Well-Being. In Mindfulness Practice and Their Role in Well-Being. In K. W. Brown, J. D. Cresswell & R. Ryan (Eds.). *Handbook of Mindfulness. Theory, Research and Practice*. pp. 62 – 81. New York: Guilford Press.

Chambers, R., Lo, B. C. Y. & Allen, N. B. (2008). The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style, and affect. *Cognitive Therapy Research, 32*, 303 – 322.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227

– 268.

Fox, B. & Langer, E. (1999). *Mere exposure versus mindful exposure*. Unpublished manuscript, Harvard University, Cambridge, MA.

Kabat-Zinn, J. (2005). Bringing mindfulness to medicine: an interview with Jon Kabat-Zinn, PhD. Interview by Karolyn Gazella. Adv Mind Body Med, 21(2), 22 – 27.

Kirschenbaum, D. S. (1987). Self-regulatory failure: A review with clinical implications. *Clinical Psychology Review, 7*(1), 77 – 104.

Langer, E. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Langer, E. (2000). Mindful Learning. *Current Directions in Psychological Science*. doi: 10.1111/1467-8721.00099.

Langer, E. & Piper, A. (1987). The prevention of mindlessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 280 – 287.

Ludwig, D. S. & Kabat-Zinn, J. (2008). Mindfulness in medicine. JAMA, 300(11), 1350-1352. doi: 300/11/1350 [pii].

Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D. & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences, 12*(4), 163 – 169.

Lykins, E. L. B., Baer, R. A. & Gottlob, L. R. (2012). Performance-based tests of attention and memory in long-term mindfulness meditators and demographically matched nonmeditators. *Cognitive Therapy and Research, 36*(1), 103 – 114.

Ngnoumen, C. & Langer. E.J. (2016). Mindfulness. The essence of well-being and happiness. In Ivtzan. I. & Lomas. T. (Eds.). Mindfulness in Positive Psychology. The Science of Meditation and Wellbeing. pp. 97 – 108. Abingdon, Oxon ; New-York, NY : Routledge.

Oberauer, K. (2008). How to say no: Single- and dual-process theories of short-term recognition tested on negative probes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 34*(3), 439 – 459.

Thayer, J. A., Friedman, B. H. & Borkovec, T. D. (1996). Autonomic characteristics of generalized anxiety disorder and worry. *Society of Behavioral Psychiatry, 39*, 255 – 266.

van Vugt., M. (2015). Cognitive Benefits of Mindfulness Meditation. In K. W. Brown, J. D. Cresswell & R. Ryan (Eds.). *Handbook of Mindfulness. Theory, Research and Practice*. pp. 190-208. New York: Guilford Press.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ИНТЕРНЕТ ПОТРЕБЛЕНИЕТО В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

**главен асистент, доктор Гергана Славчева-Андонова**
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
*e-mail: slavcheva@uni-plovdiv.bg*

**Резюме:** В статията са представени данни за психологическите характеристики на интернет потреблението в юношеска възраст относно: време на пребиваване в интернет; емоционални преживявания, свързани с интернет; отношение на родители и приятели към виртуалния живот на юношите; приятелства и личностна изява в интернет; дейности в интернет. Изследването е проведено с 339 юноши на възраст между 13 и 17 години. Психологическите характеристики на интернет потреблението при юношите са изследвани чрез авторски анкетен въпросник. Получените резултати доказват, че преобладаващата част от юношите преживяват удоволствие, когато са в интернет, а за част от тях пребиваването във виртуалната среда се явява значима личностна потребност. Констатират се данни за рискови влияния на интернет върху юношите, свързани със силно емоционално обвързване с виртуалния живот, създаване на приятелства единствено чрез интернет, безпрепятствен достъп до нецензурирана информация в интернет. Изследователските данни доказват, че е необходимо да бъдат детайлно популяризирани сред юношите възможните вредни въздействия на интернет по отношение на: продължителното стоене пред екрана на свързващите устройства; силното емоционално обвързване с виртуалния живот; възможните рискове на общуването в интернет; рисковете при използване на информация от интернет. Необходимо е да се популяризира сред родителите информация за осъществяване на ефективен контрол върху поведението на юношите във виртуалната среда.

**Ключови думи:** психологически характеристики, интернет потребление, юношеска възраст

# PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF INTERNET USE DURING ADOLESCENCE

**Gergana Slavcheva-Andonova, Assistant professor, doctor**
University of Plovdiv „Paisii Hilendarski“
*e-mail: slavcheva@uni-plovdiv.bg*

**Abstract:** The article presents data about the psychological characteristics of internet use of modern adolescents regarding: time of stay on the Internet; Internet-related emotional experiences; attitude of parents and friends towards the virtual life of adolescents; friendships and personal expression on the Internet; Internet activities. The survey was conducted with 339 teenagers from Bulgaria aged between 13 and 17, who are internet service users. The psychological characteristics of internet use of adolescents were investigated through an author's questionnaire. The results show that the majority of adolescents enjoy the experience when they are on the internet, and for some of them, the time spent in the virtual environment

is a significant personal need. There is evidence of Internet-related risk influences on adolescents related to strong emotional engagement with virtual life, the creation of friendships only through the internet, unobstructed access to uncensored information on the Internet. Research data proves that it is necessary to promote among the teenagers the possible harmful effects of the Internet with regard to the prolonged stay in front of the screen of the connecting devices, the strong emotional attachment to virtual life; the possible risks of communicating on the Internet, the risks of using information from the Internet. It is necessary to promote information among parents about the effective control of the behaviour of adolescents in the virtual environment.

**Key words:** psychological characteristics; internet use; adolescence

**Въведение**

Юношеството е периодът на прехода от детството към зрелостта, започващ приблизително на 11-годишна възраст и продължаващ до 18-годишна възраст, но точните времеви граници зависят от факторите, свързани със заобикалящата култура и биологичното развитие. Съвременните юноши се социализират под влияние на мощното разгръщане на глобализационните процеси, придружени от изключително популяризиране на информационните технологии и в частност на интернет. Интернет притежава многобройни качества, които привличат потребители от различни възрастови групи. Тези потребители изграждат собствена интуиция и индивидуален опит за виртуалното пространство, както и за неговите предимства и ограничения.

Докато при по-възрастните поколения влиянията на интернет често пъти са сложни и противоречиви, при юношите те намират ярки персонални изяви. Тази позиция е защитена в анализите на различни изследователи (Dreifus, 2001; Tapscot, 2008; McCrindle, 2009). Съвременните юноши имат безпрепятствен и неограничен достъп до интернет по всяко време на денонощието, почти от всяко географско положение. Интернет предлага изключително многобройни, на практика почти неограничени възможности за общуване, забавления и търсене на информация. Така отделните потребители се явяват включени в глобалната мрежа, водени от собствени мотиви и цели, преживявайки емоции и чувства, които превръщат интернет в мощен социализиращ фактор на нашето време.

На практика интернет осигурява практически мигновен контакт с всеки потребител, независимо в коя точка на планетата се намира, получаване на достъп до неограничен обем информация, премахване на статусните различия, ползване на мрежата за отмора, развлечение и в качеството на обучаващ инструмент, повишаване на личния битов комфорт и още много други удобства, от които съвременните юноши охотно

се възползват. В същото време още през първите десетилетия на масовото разпространение на интернет започват да се анализират и някои рискови въздействия. Те са свързани с възможностите на интернет изцяло да замести реалните междуличностни контакти. Сериозността на проблема е свързана с опасностите от формирането на интернет зависимо поведение. Както посочва социалният критик Слоука (Slouka, 1995), животът онлайн може да се превърне в лесен начин за бягство от реалния живот. Ибара и колеги (Ybara, et al, 2005) установяват, че юношите със симптоми на депресия 2,5 пъти по-често използват компютри в училище, отколкото вкъщи. Според изследователите това вероятно се дължи на факта, че тези юноши избягват директните взаимодействия в училище, където възможностите за партниране с връстниците са по-големи.

Разнообразният характер на въздействията на инернет налага натрупване на изследователски опит, свързан с психологическите характеристики на интернет потреблението при съвременните юноши. Този опит е изключително полезен за съвременната образователна среда, тъй като обогатява познанието за социализиращите влияния, които интернет оказва върху юношите на XXI век.

**Изследователски метод**

В нашето изследване си поставяме за цел да анализираме психологическите характеристики на интернет потреблението при юношите относно: време на пребиваване в интернет; преживявани чувства в интернет; отношение на родителите към продължителното пребиваване на юношите в интернет; отношение на приятелите към продължителното пребиваване на юношите в интернет; ролята на интернет при избор на значими други хора за споделяне на възникнали проблеми; роля на интернет при избор на съветници при вземане на важни житейски решения; роля на приятелските връзки от интернет; представяне в интернет с фалшива самоличност; роля на интернет при справяне със семейните скандали и неприятности; най-често използвани услуги от интернет; достъп до нецензурирана информация от интернет; неприятни преживявания в интернет.

Изследователските данни са получени чрез авторски анкетен въпросник (Slavcheva-Andonova,2014). Констатираните данни за психологическите характеристики на интернет потреблението при юношите са обобщени количествено за всички иследвани лица. Изследването е проведено с 339 юноши от България на възраст между 13 и 17 години, които са активни потребители на интернет услуги.

**Резултати**

**1. Време на пребиваване в интернет**

Установява се, че най-голям е броят на изследваните лица, които пребиват в интернет повече от пет часа на ден – 32,4%. Близки са данните за броя на лицата, които пребиват в интернет повече от два часа на ден – 30%.

Констатират се и данни за изследвани лица, които използват рядко или един-два пъти седмично интернет и представляват общо 20,9% от цялата извадка.

При обобщаването на данните за времето на пребиваване в интернет се установява, че 78,3% от изследваните лица отделят минимум един-два часа на ден за сърфиране в интернет, като за 62,4% сърфирането се явява една от основните дейности, тъй като се извършва от два до пет или повече часа на ден.

**2. Преживявани чувства в интернет**

Установява се, че най-голям е броят на изследваните лица, преживяващи удоволствие, когато са в интернет. Те представляват 43,1% от всички изследвани юноши.

Най-малък е броят на лицата, които посочват, че не им е приятно да използват интернет, но се налага да го правят – 2,9%.

При обобщаването на данните се установява, че 85,3% от изследваните юноши свързват използването на интернет с положителни чувства и преживявания.

Констатират са и данни за юноши, които посочват, че животът им без интернет не би имал почти никакъв смисъл. Тези юноши представляват 13,6% от всички изследвани лица.

**3. Отношение на родителите към продължителното пребиваване на юношите в интернет**

Установява се, че най-голям е броят на изследваните лица, които рядко получават забележки от страна на родителите си за продължителен престой в интернет. Те представляват 41,8% от всички изследвани юноши.

Много чести забележки получават 24,1% от изследваните юноши.

Констатират се и данни за изследвани лица, които никога не са получавали подобни забележки. Те представляват 27,7% от всички изследвани юноши.

6,1% от изследваните лица получават почти винаги забележки от родителите си, когато са в интернет.

**4. Отношение на приятелите към продължителното пребиваване**

**на юношите в интернет**

Установява се, че най-голям е броят на изследваните лица, които никога не са получавали оплаквания от приятелите си относно продължителния престой в интернет. Те представляват 69,9% от всички изследвани юноши.

8,2% от изследваните лица посочват, че приятелите им също са в интернет през това време, тоест, общуването с тях продължава и виртуално.

Много рядко са се оплаквали приятелите на 15,9% от изследваните юноши.

Чести оплаквания от страна на приятелите си са получавали 4,7% от изследваните лица.

Констатират се и данни за изследвани лица, които посочват, че почти всичките им приятели са от интернет. Те представляват 1,1% от всички изследвани юноши.

**5. Роля на интернет при избор на значими други хора за споделяне на възникнали проблеми**

Най-голям брой изследвани лица посочват, че предпочитат да споделят с приятелите си – 55,7%.

27,4% от юношите предпочитат да споделят проблемите си предимно с родителите.

13,5% от изследваните юноши използват сърфирането в интернет като стратегия за разтоварване от напрежението при възникнали проблеми.

Най-малък брой изследвани – 3,5%, споделят предимно с приятелите от мрежата.

**6. Роля на интернет при избор на съветници при вземане на важни житейски решения**

Установява се, че най-голям е броят на изследваните лица, съветващи се предимно с родителите си – 68,4%, от всички изследвани юноши.

28,3% от юношите се съветват предимно с приятелите си.

Най-малък е броят на юношите, които избират приятелите от мрежата като съветници – 3,5%.

**7. Роля на приятелските връзки от интернет**

Най-голям е броят на изследваните лица, които посочват, че имат приятели от интернет, но не разчитат особено на тях – 38,9%.

30,3% от юношите посочват, че имат много добри приятели от интернет.

22,7% от юношите споделят, че не изграждат приятелства в интернет,

защото считат, че така хората не могат да станат близки.

Установяват се и данни за изследвани лица, които посочват, че почти всичките им приятели са от интернет – 4,7%, и данни за лица, които признават, че не могат да си представят живота без приятелите от интернет. Те представляват 3,2% от всички изследвани юноши.

**8. Представяне в интернет с фалшива самоличност**

Установява се, че най-голям е броят на изследваните лица, които посочват, че в интернет не са се представяли с фалшива самоличност. Те представляват 54% от всички изследвани юноши.

При обобщаването на данните се установява, че 46,6% от изследваните юноши признават, че са използвали фалшива самоличност в интернет, като мотивите за това са различни. За 35,7% основният мотив е свързан с търсенето на забавления. 10,9% са избирали самоличност, каквато действително желаят да притежават.

**9. Роля на интернет при справяне със семейните скандали и неприятности**

Установява се, че най-голям е броят на изследваните лица, които споделят, че в семействата им няма скандали и неприятности или са изключително редки. Те представляват една трета от всички изследвани юноши.

27,4% от юношите предпочитат да поговорят с приятелите от училище или от квартала, когато имат проблеми вкъщи.

Една четвърт от изследваните лица използват сърфирането в интернет като основна стратегия за справяне с напрежението от семейните конфликти.

Най-малък брой изследвани лица предпочитат да споделят основно с приятелите от интернет. Те представляват 6,2% от всички изследвани юноши.

**10. Най-често използвани услуги от интернет**

Установява се, че най-голям брой изследвани лица използват интернет предимно за развлечения. Те представляват 59,6% от всички изследвани юноши.

Следва групата на юношите, които използват интернет предимно за чат и разговори. Те представляват 28,6% от изследваните лица.

7,7% от юношите използват интернет предимно като източник на специализирана научна информация. Най-малък брой изследвани лица – 4,1%, използват интернет за размяна на кореспонденция.

**11. Достъп до нецензурирана информация от интернет**

Установява се, че общо 74% от всички изследвани юноши са раз-

глеждали сайтове с нецензурирано съдържание.

6,8% са разглеждали сайтове с агресия и насилие.

18,6% са разглеждали предимно порносайтове.

3,8% са разглеждали сайтове със сексуално насилие.

44% от юношите споделят, че са попадали на голяма част от тези материали.

**12. Неприятни преживявания в интернет**

98,8% от изследваните лица посочват, че не са приживели неприятни сценарии в интернет. 1,2% от юношите посочват, че всички преживявания в интернет са приятни.

**Обобщения**

Констатираните количествени данни дават възможност да се направят следните важни обобщения относно психологическите характеристики на интернет потреблението при юношите:

- 70% от юношите активно използват интернет и имат продължителен и неограничен достъп до мрежата.
- Преобладаващата част от изследваните лица (78,3%) посочват, че сърфирането в интернет е минимум два часа на ден, като за една трета от юношите това сърфиране е повече от пет часа на ден.
- 85,3% от юношите имат положително отношение към интернет, като само малка част от изследваните лица (2,9%) изпитват негативно отношение към технологията.
- 80% от изследваните юноши споделят мнението, че интернет не нарушава качеството на реалните приятелски връзки, а по-скоро се явява удобно и достъпно средство за поддържане на приятелствата, създадени в реална среда.
- Приблизително 70% от изследваните лица с готовност създават приятелства чрез интернет, но не разчитат особено на тези връзки, поради липсата на физически контакти.
- 38,2% от юношите създават и поддържат виртуални приятелски връзки.
- 3,2% от юношите разчитат единствено на виртуалните приятели като източник на положителни емоционални преживявания в живота си.
- 46% от юношите са се възползвали от възможностите на виртуалната среда да се представят с фалшива самоличност.
- 10,3% посочват, че в интернет се представят чрез качества, които реално желаят да притежават.

- 25,1% посочват, че сърфират в интернет, за да се справят с напрежението от семейните скандали и неприятности.
- 74% посочват, че са разглеждали сайтове, съдържащи агресия, насилие, сексуално насилие или порносайтове.
- 60% от юношите използват интернет основно за развлечения.
- Родителите на 70% от юношите не санкционират продължителния престой на техните деца в интернет. Дългото стоене пред екрана на свързващите устройства се санкционира чрез забележки от страна на родителите при 30% от изследваните юноши.

При изследването на интернет потреблението бяха констатирани следните данни за рискови влияния на интернет върху юношите:

- силно емоционално обвързване с виртуалния живот (установява се при 13,6% от юношите);
- създаване на приятелства единствено чрез интернет (установява се при 1,1% от юношите);
- продължително ежедневно пребиваване във виртуалната среда за дълъг период от време (установява се при 12,1% от юношите);
- присъствие на приятелите от интернет като единствени съветници при вземането на важни житейски решения (установява се при 3,5% от изследваните лица);
- безпрепятствен достъп до порносайтове или сайтове, съдържащи агресивни послания и насилие (установява се при 74% от юношите).

**Изводи**

Обемът на извадката е достатъчен и ни дава основание да направим следните изводи, относно психологическите характеристики на интернет потреблението при юношите на възраст 13 – 17 години:

Масовото пребиваване във виртуалната среда на интернет при юношите е повече от пет часа на ден.

Преобладаващата част от юношите преживяват удоволствие, когато са в интернет, а за част от тях пребиваването във виртуалната среда се явява значима личностна потребност.

Преобладаващата част от родителите не прилагат ефективни стратегии за да ограничат продължителния престой на юношите в интернет.

Констатират се данни за рискови влияния на интернет върху юношите, свързани със силно емоционално обвързване с виртуалния живот, създаване на приятелства единствено чрез интернет, безпрепятствен достъп до порносайтове или сайтове, съдържащи агресивни послания

и насилие.

На базата на проведеното изследване могат да бъдат изведени следните препоръки:

- Необходимо е да се популяризира сред родителите информация относно необходимостта да се контролира времето, което техните деца прекарват във виртуалната среда на интернет.
- Необходимо е да се популяризират сред родителите стратегии за осъществяване на контрол върху поведението на юношите във виртуалната среда.
- Необходимо е да бъдат по-детайлно популяризирани сред юношите възможните вредни въздействия на интернет по отношение на: продължителното стоене пред екрана на свързващите устройства; силното емоционално обвързване с виртуалния живот; възможните рискове на общуването в интернет; рисковете при използване на информация от интернет.
- Необходимо е да бъдат популяризирани сред юношите стратегии за възможно противодействие при нежелано общуване в интернет.

## ИЗТОЧНИЦИ:

Dreifus, H. (2001). *On the Internet.*London and New York, Routledge, Taylor&Francis Group.

McCrindle, M. (2009) *The ABC of XYZ – Understanding the Global Generations*, Sidney, University of New South Wales Press Ltd.

Slavcheva – Andonova, G. (2014). *Internet i Proiavite naTtrevoznost v Iunoshes-ka Vazrast*. Plovdiv: University Press „Paisii Hilendarski“, Essay, 2014. [Славчева-Андонова, Г. (2014). Интернет и проявите на тревожност в юношеска възраст. Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, автореферат].

Slouka, M. (1995). War of the Worlds: Cyberspace and the High-tech Assault on Reality, New York, Basic Books.

Tapscott, D. (2008). Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Yoyr World, New York, Mc Graw –Hill.

Ybarra, M., Alexander, C. & Mitchel, K. (2005). Depressive symptomatology, youth Internet use, and online interactions: a national survey. *Journal of Adolescent Health,* no.36, pp. 9 – 18, 2005.

# ВРЪЗКА МЕЖДУ УЧИЛИЩНА ГОТОВНОСТ И ЕКЗЕКУТИВНИ ФУНКЦИИ ПРИ ДЕЦА НА 6 – 7 ГОДИНИ

**Дара Василева**
**главен асистент д-р Кристина Гоцева-Българанова**
Нов български университет, *kgotseva@nbu.bg*
**доцент д-р Милена Мутафчиева**
Нов български университет, *mmutafchieva@nbu.bg*

**Резюме:** Блеър (Blair, 2002) твърди, че екзекутивните функции са най-успешният предиктор за училищна готовност. В допълнение други изследвания показват, че развитието на екзекутивните функции има връзка с грамотността и математическото познание (Shaul & Schwartz, 2014); с училищната готовност в областта на науката (Nayfeld et al., 2013) и със зрително-моторната координация на деца в предучилищна възраст (Oberer et al., 2018). Настоящото изследване цели да провери съществува ли корелация между постиженията на деца на 6 – 7 години на тестовете за училищна готовност (ТУГ) и екзекутивни функции (ЕФ). За целта са използвани два инструмента: 1) тест за училищна готовност, адаптиран от Пламен Калчев (2013) и 2) батерия за изследване на екзекутивните функции, разработена от Българанова, Мутафчиева и колеги. ТУГ включва 5 субтеста: начални езикови умения, начални математически умения, зрителна дискриминация, зрително-моторна интеграция и кодиране. Батерията за измерване на ЕФ има две субскали: работна памет и инхибиторен контрол. В изследването участват 52 деца от детски градини в София на възраст между 6 и 7 години. Резултатите показват, че съществува положителна корелация между постиженията на децата по теста за училищна готовност и екзекутивните функции (r = ,683**; $p$ < ,01). Допълнителните анализи отчитат най-висока корелация между математическите умения и ЕФ. Положителна връзка е открита между всички компоненти на училищната готовност и работната памет (РП), докато инхибиторният контрол има връзка само с математическите умения и кодирането. Получените резултати потвърждават първоначалната хипотеза и допринасят за по-доброто разбиране на ролята на основни когнитивни механизми, каквито са работната памет и инхибиторният контрол в готовността на децата за постъпване в училище.

**Ключови думи:** училищна готовност, екзекутивни функции, работна памет, инхибиторен контрол, предучилищна и начална училищна възраст

# THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL READINESS AND EXECUTIVE FUNCTIONS IN CHILDREN AGED 6 – 7

**Dara Vassileva**
**Kristina Gotseva-Balgaranova, Chief Assistant, PhD**
New Bulgarian University, *kgotseva@nbu.bg*
**Milena Mutafchieva, Associate Professor, PhD**
New Bulgarian University, *mmutafchieva@nbu.bg*

**Abstract:** According to Blair (2002), executive functions are the most successful predictor for school readiness. In addition to this, studies have shown that the development of executive functions is connected with literacy and mathematic knowledge (Shaul & Schwartz, 2013), with school readiness to science (Nayfeld et al., 2013), and with visual-motor coordination in preschool children (Oberer et al., 2018). The current study aims at establishing whether there is a correlation between test scores for school readiness for children aged 6-7 and executive functions. In order to do this, two measurement tools were used: 1) the test for school readiness, adapted by Plamen Kalchev (2013) and 2) a battery of tests for evaluating executive functions, developed by Balgaranova, Mutafchieva, and colleagues. The test for school readiness is comprised of 5 subtests: basic language skills, basic mathematical skills, visual discrimination, visual-motor integration and coding. The battery for evaluating of executive functions has two subscales: working memory (WM) and inhibition. Fifty-two children from kindergartens in Sofia aged 6-7 participated in the study. Results show that there is a positive correlation between school readiness test scores and executive functions ($r = .683^{**}$; $p < .01$). Executive functions were correlated the most with mathematical skills. There was also a positive relationship between all components of school readiness and WM, while inhibitory control was related only with mathematical skills and coding. These results confirm the initial hypothesis and contributes to understanding the role of basic cognitive mechanisms, like WM and inhibition, in school readiness in children.

**Key words:** school readiness, executive functions, working memory, inhibition, preschool and elementary school age

## Въведение

Постъпването в училище е важен момент в живота както на децата, така и на родителите, и изисква определени социални и когнитивни умения, които се развиват много активно в предучилищна и начална училищна възраст. Ранното разпознаване на особеностите на децата е изключително важно за навременните интервенции от страна на специалистите и справянето с адаптацията към училищна среда (Калчев, 2005). Фокусът на статията е поставен върху връзката между училищната готовност и базисни когнитивни способности, каквито са екзекутивните функции с цел откриването на фактори, които биха подпомогнали децата в развиването на уменията, необходими за да се адаптират успешно

към изисквания на средата при постъпването си в училище.

*Училищна готовност*

В литературата се срещат различни определения за училищната готовност, като те най-често включват биологични или неврологични процеси на съзряване, познавателни и социални умения, които трябва да са налице, за да може детето да се адаптира към училищна среда. Разграничават се две основни понятия в областта: готовност за учене и училищна готовност. Кейгън (Kagan, 1990) дефинира готовността за учене като ниво на развитие, на което индивидът е готов да заучава специфичен материал. Наличието на готовност за учене само по себе си не може да гарантира успеха в училище. Понятието училищната готовност свързва готовността за учене с физическото, интелектуалното и социалното развитие, което позволява на децата да покрият изискванията на училищната среда и да усвоят училищното съдържание (Kagan, 1990). Други фактори, свързани със социалната страна от адаптацията, са мотивацията и интересът към училище, отношенията с връстници, социалните умения (Carlton & Winsler, 1999). Подходите за анализ на готовността поставят акцент върху различни фактори или интеракцията между тях – вътрешни като зрялост и самоконтрол или външни като условия от средата, подкрепата на околните и др. (Meisels, 1998).

Тестовете за училищна готовност обикновено се прилагат преди началото на учебната година и съдържат задачи за умения, които се предполага, че децата вече са придобили. Най-често те включват компоненти като езикови, математически умения, зрителна дискриминация, кодиране и др. (Meisels, 1998).

В България са разпространени няколко теста за училищна готовност: Гъопингски тест, Тест за училищна готовност на Бижков и Тест за училищна готовност на Калчев (2013).

*Екзекутивни функции (ЕФ)*

Дефиницията на ЕФ е все още въпрос на дебат в литературата. Най-общо това са ментални процеси, които са ни нужни, за да се концентрираме и да задържим вниманието си при вземане на решение в случаите, когато отговорът не е инстинктивен (Burgess & Simons, 2005). Според Даймънд (Diamond, 2016) основните компоненти на ЕФ са 1) потискане, което включва потискане на отговор и устояване на импулсите за действие и контрол на разсъжденията; 2) работна памет; и 3) когнитивна гъвкавост – способността да виждаш нещо от друга перспектива и бързо

и гъвкаво приспособяване към промяната на обстоятелствата. Често цитиран модел за РП е на Бадели (Baddeley, 1986), който описва различни системи: 1) визуално-пространствен скицник, който участва в запазването на пространствено организираната информация; 2) фонологичен кръг, където се съхранява вербална информация и 3) екзекутивен контрол. Когнитивната гъвкавост надгражда другите два компонента и се появява по-късно в развитието (Garon et al., 2008).

Децата, които постъпват в училище със слаба способност за потискане, са склонни импулсивно да отговарят, да стават от столовете си, имат затруднения със задържане на вниманието и довършване на задачите. Те често имат ниски оценки и учителите очакват, че тези деца ще се представят със слаби резултати. Децата с добре развита способност за потискане успяват да си задържат вниманието, да завършат докрай задачите и това води до положителна нагласа към учебния процес (Diamond, 2016).

*Връзка между училищна готовност и екзекутивни функции*

Постъпвайки в училище, децата преминават през сериозен преход и богатият набор от умения, който е натрупан в детската градина, им помага за по-успешно справяне с материала и адаптиране към промяната на средата. Изследвания показват, че ЕФ са най-успешният предиктор за училищна готовност (Blair 2002; McClelland et al., 2007). Подобни независими от областта на познание умения като ЕФ и подходите към ученето са от значение за постиженията в областта на математиката, грамотността, социално-емоционалното развитие (Blair & Razza, 2007). Изследвания откриват положителна корелация между потискане и РП и развитие на математически умения (Bull & Scerif, 2001), между потискане и когнитивна гъвкавост, от една страна, и математически умения и знание за фонеми, от друга (Blair & Razza, 2007), между РП и превключване и решаване на задачи по математика (McLean & Hitch, 1999). В лонгитюдно изследване е открита корелация между ЕФ и зрително-моторна координация и успеха в училище (Oberer et al., 2018).

Добре развитата РП се асоциира с по-високи математически умения на деца между 6 и 8 години (Bull & Scerif, 2001). РП и вниманието подпомагат поведенческата саморегулация и социалните умения и вследствие на това децата много по-ефективно се свързват с учители и връстници, и с дейностите в процеса на обучение (Blair, 2002; Gathercole et al., 2008). Тези конструкти прогнозират повишаването на езиковите и математическите умения и са основа за изграждане на академичния знания (Welsh et al., 2010). В класната стая инхибиторният контрол поз-

волява на децата да вдигат ръка, преди да говорят, да изчакат реда си, има връзка с адаптацията към предучилищна среда и често се свързва с по-високи нива на емоционална саморегулация (Blair, 2002).

**Цели на изследването**

Целта на настоящото изследване е да провери съществува ли връзка между училищната готовност и нивото на развитие на ЕФ при деца на 6 – 7-годишна възраст.

**Хипотези**

Има позитивна корелация между постиженията на децата по ТУГ и нивото на развитие на ЕФ. В частност предполагаме, че има позитивна корелация между РП и потискане и следните компоненти на ТУГ – езикови, математически умения, зрителна дискриминация и кодиране поотделно.

**Метод**

Изследването е корелационно и се търси връзка между две променливи: резултатите от ТУГ и резултатите от батерия за ЕФ. Всички участници преминават през двата теста.

**Участници**

Участниците са 52 деца на възраст между 6 и 7 години (средна възраст 75 месеца). Информирано съгласие е взето в писмена форма от родител/настойник.

**Инструментариум**

*ТУГ*

Инструментът включва задачи за изходни умения, необходими за успешно обучение в училище. Задачите са разпределени в пет основни области:

- *Начални езикови умения* – включва задачи за разпознаване на начални съгласни на думи; откриване на определена крайна съгласна в думи и др.
- *Начални математически умения* – включва задачи, изследващи знанията на децата за числа, броене и поредност и др.
- *Зрителна дискриминация* – включва задачи за различаване на форма, пространствено разположение и отношение между елементите.

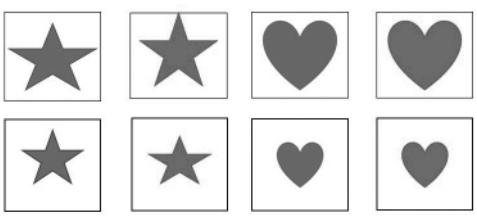
- *Зрително-моторна интеграция* – включва задачи за копиране на фигури.
- *Кодиране,* където детето трябва да попълни форми с посочени знаци.

*Тест за ЕФ*

Батерията е разработена от доц. д-р М. Мутафчиева, гл. ас. д-р К. Българанова и колеги от лабораторията по Детско развитие към НБУ. Общият брой на задачите е 28, 14 от които са за РП, а другите 14 за инхибиторен контрол.

- *Субскала за РП* с включени задачи за визуално-пространствен скицник и за фонологичен кръг. В първата група има задачи от типа Корси блок (Vandierendonck et al., 2004), Counting span (Case et al., 1982, цит. по Barrouillet & Camos, 2015), задачи за разпознаване на картинки. Например, за 30 секунди се представя картинка с 6 фигури, след което детето трябва да каже кои са липсващите фигури на втората картинка с 3 фигури. В задачите за фонологичен кръг детето чува запис на предмети, животни или цифри, които трябва да повтори в прав или обратен ред, или да ги подреди по съответна дименсия, например по големина (пример, куче, жаба, крава или цифрите 2, 4, 6, 3).
- *Субскала за инхибиторен контрол,* която включва задачи за потискане на поведение и задачи за когнитивно потискане. Например сортиране на карти по форма и размер (фигура 1); задачи от типа Ден и нощ; задачи от типа Струп, адаптирани за деца.

**Фигура 1:** *Пример за задача за потискане със сортиране по форма и размер, където детето единия път трябва да отдели големите фигури, а след това сърцата и звездите.*



**Процедура**

Изследването включва две сесии с продължителност около 40 минути (едната сесия за ТУГ, а другата за теста за ЕФ). Двете сесии са в два

различни дни като задачите са рандомизирани. ТУГ е проведен в група от по 3 деца, а батерията за ЕФ е проведена индивидуално. Част от задачите се показват на лаптоп, а за друга част се използват черно-бели или цветни картинки. ТУГ и батерията за ЕФ се пускат на случаен принцип. Времето между двете тестирания е от 5 до 7 дена.

**Резултати**

Данните са анализирани със програма SPSS чрез корелационен анализ (Bivariate & Partial Correlate).

**Таблица 1:** *Описателни статистики и корелация между двата теста*

| Инструмент | Брой | Ср. стойност | Максимум | Ст. отклонение | Pearson Correlation | Значимост |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ТУГ | 52 | 75,54 | 120 | 15,809 | ,683** | ,000 |
| ЕФ | 52 | 94,50 | 155 | 15,219 | | |

В таблицата се вижда, че децата се справят на средното ниво и има положителна корелация между двата теста (r = ,683**, p < ,001). Това потвърждава основния изследователски въпрос и показва, че има връзка между резултатите от двете батерии.

**Таблица 2:** *Резултати от корелационен анализ между субскалите на ТУГ и ЕФ*

| ТУГ | ЕФ | РП | Потискане |
|---|---|---|---|
| математически умения | ,629** | ,538** | ,467** |
| Езикови умения | ,425** | ,525** | ,078 |
| Кодиране | ,474** | ,403** | ,355** |
| Зрително-моторна координация | ,426** | ,432** | ,216 |
| Зрителна дискриминация | ,371** | ,413** | ,135 |

На таблица 2 виждаме, че всяка от субскалите на ТУГ има значима корелация с цялата батерия за ЕФ. Най-силна е корелацията между математически умения и ЕФ (p = ,000, r = ,629**), където и двата типа задачи за ЕФ са от значение в справянето със задачи по математика. Подобна зависимост се забелязва и между субскалата кодиране и общия бал по ЕФ (p = ,000, r = ,474**). Има корелация и между субскалата „Зрително-моторна координация“ и ЕФ, но тя се дължи на корелацията със задачите за РП (r = ,432**), докато задачите за потискане не корелират значимо. Подобна зависимост има и при субскалите езикови умения и зрителна

дискриминация. В обобщение задачите за РП имат връзка с всички субскали от ТУГ, а задачите за потискане – само с кодирането и математическите умения.

**Дискусия и заключение**

Получените резултати от изследването са консистентни с предварителното предположение, че има положителна връзка между ЕФ и ТУГ. При разглеждането на връзката между РП и потискане и отделните субскали на ТУГ стана ясно, че РП корелира с всички субскали, докато потискането само с кодирането и математическите умения. Тези резултати са консистентни с множество изследвания, които откриват връзка между математическите умения и РП и потискане (Bull & Scerif, 2001; McLean & Hitch, 1999). Всички те показват, че в задачите по математика детето има нужда от РП, за да запомни предпоставките на задачата и от инхибиторен контрол, за да потисне първия отговор, който изпъква, и да открие верния (Blair & Razza, 2007). Откритата корелация на РП с всички субскали на ТУГ подкрепя резултатите от предишни изследвания, където се посочва, че РП е ключова за повишаването на езиковите умения и е основа за изграждане на академични знания (Welsh et al., 2010). Липсата на значима корелация между езикови умения и способност за потискане се среща и в други изследвания (Monette et al., 2011).

Едно възможно обяснение на липсата на корелация между потискането и част от субскалите на ТУГ може да се корени в дисбаланса между броя задачи за потискане и броя задачи за РП в батерията за ЕФ. Бъдеща цел е да се балансира броят на задачи за отделните компоненти на екзекутивните функции.

Резултатите от настоящето изследване допринасят към знанието за факторите, които имат връзка с готовността за постъпване в училище и в частност за важността на ЕФ (Dias & Seabra, 2016). В бъдещи изследвания смятаме да проверим дали обучението на деца със задачи за ЕФ ще промени тяхната готовност за постъпване в училище. Знанието за това как можем да улесним децата в този нелек процес на адаптация към училищната среда е важен въпрос в психологията на развитието и педагогиката, както и важен социален проблем.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory.* Clarendon Press/Oxford University Press.

Barrouillet, P. & Camos, V. (2015). *Essays in cognitive psychology. Working memory: Loss and reconstruction.* Psychology Press.

Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development, 78*(2), 647 – 663.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, *57*(2), 111.

Bull, R. & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental neuropsychology*, *19*(3), 273 – 293.

Burgess, P. W. & Simons, J. S. (2005). Theories of frontal lobe executive function: clinical applications. In *Halligan,P.W. & Wade, D.T. (ed.) Effectiveness of Rehabilitation for Cognitive Deficits,* 211 – 232, Oxford: Oxford University Press.

Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School psychology review*, *28*(3), 338 – 352.

Diamond, A. (2016). *Why improving and assessing executive functions early in life is critical.* In J. A. Griffin, P. McCardle & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (p. 11 – 43). American Psychological Association.

Dias, N. M. & Seabra, A. G. (2016). Intervention for executive functions development in early elementary school children: effects on learning and behaviour, and follow-up maintenance. *Educational Psychology*, 1 – 19.

Garon, N., Bryson, S. E. & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, *134*(1), 31.

Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Kirkwood, H. J., Elliott, J. G., Holmes, J. & Hilton, K. A. (2008). Attentional and executive function behaviours in children with poor working memory. *Learning and individual differences*, *18*(2), 214 – 223.

Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *The Phi Delta Kappan*, *72*(4), 272 – 279.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B. & Murray, A. (2007). Executive function, self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on research in social learning in early childhood education,* 83 – 108. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

McLean, J. F. & Hitch, G. J. (1999). Working memory impairments in children with specific arithmetic learning difficulties. *Journal of experimental child psychology*, *74*(3), 240 – 260.

Meisels, S. J. (1998). *Assessing readiness.* (Report No. 3-002). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Monette, S., Bigras, M. & Guay, M. C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of experimental child psychology*, *109*(2), 158 – 173.

Nayfeld, I., Fuccillo, J. & Greenfield, D.B. (2013). Executive functions in early learning: Extending the relationship between executive functions and school readiness to science. *Learning and Individual Differences, 26,* 81 – 89.

Oberer, N., Gashaj, V. & Roebers, C. M. (2018). Executive functions, visual-motor coordination, physical fitness and academic achievement: Longitudinal relations in typically developing children. *Human movement science*, *58*, 69 – 79.

Shaul, S. & Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Read Writ, 27*, 749 – 768.

Vandierendonck, A., Kemps, E., Fastame, M. C. & Szmalec, A. (2004). Working memory components of the Corsi blocks task. *British journal of psychology*, *95*(1), 57 – 79.

Welsh, Janet A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, *102*(1), 43 – 53.

Kalchev, P. (2013). *Test za uchilishtna gotovnost.* Iztok-Zapad. [Калчев, П. (2013) *Тест за училищна готовност*. Изток-Запад.]

Kalchev, P. (2005). *Gotovnost za obuchenie v uchilishte: Test za ocenka na kognitivnite aspekti.* Paradigma. [Калчев, П. (2005). *Готовност за обучение в училище: Тест за оценка на когнитивни аспекти*. Парадигма.]

# КЪМ ПРОФИЛА НА ГЕНЕРАТИВНИЯ ВЪЗРАСТЕН: ДЕМОГРАФСКИ, РЕЛАЦИОННИ И ЛИЧНОСТНИ ПРЕДИКТОРИ

**гл. ас. д-р Диана Христова**
СУ „Св. Климент Охридски“, *dahristova@phls.uni-sofia.bg*

**Резюме:** Генеративността (Erikson, 1950) е социално значим аспект на идентичността, който намира израз в диспозиции и поведение, ориентирани към продуктивност и творчество, алтруистично мотивирани от заинтересованост към следващото поколение, възпроизводството на културата и общността. Представеното изследване си поставя за цел да разкрие нейните демографски, релационни и личностни предиктори.

Участници в изследването са 232 души (70% жени, 30% мъже) на средна възраст 34,74 г. (SD = 14,37), които отговориха анонимно на въпроси, включени в Скалата за генеративност (McAdams & de St. Aubin, 1992), Кратката скала за социална подкрепа (Obst & al., 2019) и Скалата Светлата триада (Kaufman & al., 2019). Събрана беше и информация за техните демографски характеристики.

Статистическият анализ на резултатите идентифицира образователното ниво ($\beta$ = ,226; $p < ,01$) и семейното положение ($\beta$ = ,200; $p < ,1$) като значими демографски предиктори на генеративността [$F(4,226) = 10,345$; $p < ,01$]. За различията в генеративността допринасят значимо [$F(4,227) = 18,515$; $p < ,01$] двата аспекта на даването на социална подкрепа (емоционална: $\beta$ = ,276; $p < ,01$ и инструментална: $\beta$ = ,252; $p < ,01$). От перспективата на модела Светлата триада, генеративността се прогнозира статистически значимо [$F (3,228) = 10,605$; $p < ,01$] единствено от чертата Хуманизъм ($\beta$ = ,277; $p < ,001$). Дискусията анализира релевантността на получените резултати за потвърждаването и обогатяването на развитийните модели на генеративността.

**Ключови думи:** генеративност, социална подкрепа, Светлата триада

# TOWARD THE GENERATIVE ADULT'S PROFILE: DEMOGRAPHIC, RELATIONAL AND PERSONALITY-REALTED PREDICTORS

**Diana Christova, Chief Asst. Prof., PhD**
Sofia University „St. Kliment Ohridski“, *dahristova@phls.uni-sofia.bg*

**Abstract:** Generativity (Erikson, 1950) is a socially significant aspect of identity that finds expression in dispositions and behaviors oriented towards productivity and creativity, altruistically motivated by concern for the next generation, reproduction of culture and community. This study aims to clarify its demographic, relational and personality related predictors.

The sample consisted of 232 participants (70% women, 30% men) with mean age 34.74 years, who answered questions about their socio-demographics and complete the Loyola Generativity Scale (McAdams & de St. Aubin,, 1992), the Brief 2-Way Social Support Scale (Obst & al., 2019), and the Light Triad Scale (Kaufman & al., 2019).

Statistical analysis identified the educational level (β = .226; p < .01) and the marital status (β = .200; p < .1) as significant demographic predictors of generativity [F(4.226) = 10,345; p < ,01]. The two aspects of giving social support contribute significantly (F(4.227) = 18.515; p < .01) to the differences in generativity (emotional: β = .276; p < ,01; instrumental: β = .252; p < .01). From the perspective of the Light Triad model, generativity is predicted uniquely [F(3.228) = 10.605, p < .01] by the trait Humanism (β = .277; p < ,01). The discussion analyzes the relevance of the results for the confirmation and enrichment of the developmental models of generativity.

**Key words:** generativity, social support, Light Triad

## Въведение

В теорията на Ериксън генеративността е социално значимо ниво в развитието на идентичността, бележещо самоопределение от гледна точка на позицията на Аз-а в междупоколенческата верига. Тя „обхваща възпроизводството, продуктивността и творчеството и следователно генерирането на нови създания, както и на нови продукти и нови идеи, включително себегенеративност“ (Erikson, 1982, p. 67) – грижата за обновлението на личното самоопределение. Отличителната мотивация, диференцираща генеративността от другите форми на човешка съзидателност, е алтруистичната загриженост за добруването на идните поколения, увековечаването на културата и запазването на общността.

От тази гледна точка темпоралната рамка на генеративния проект на личността надхвърля индивидуалния живот и съдейства за континуитета между поколенията, изразен сполучливо в метафората на Вейлант (Vaillant, 2014) за *предаването на факела.* В ядрото на генеративността са значимите взаимоотношения между поколението на родителите, от една страна, и от друга – това на децата, не просто собствените, а и всички деца, настоящи и бъдещи. Ефектите от тези взаимоотношения са обозначени от Ериксън като *взаимност*, от чието качество според него зависи жизнеспособността на всяка една човешката общност. Премествайки фокуса от себе си към бъдещите поколения, генеративното израстване е от съществено значение колкото за индивидуалното обогатяване на идентичността, толкова и за запазването на обществото и еволюцията на цивилизацията.

Генеративната перспектива на себеотдаването и мотивацията за траен принос към живота на бъдещите поколения поражда интерес към особеностите на социалната подкрепа на този етап от развитието на идентичността. Социалната подкрепа е релационен конструкт, разкриващ начина, по който личността възприема своята позиция в междуличностните взаимоотношения и тяхното качество (съпричастност, любов,

грижа, помощ). Измеренията ѝ диференцират възприеманото даване и получаване на подкрепа – инструментална и емоционална (Obst & al, 2019). Успехът на генеративната мисия предполага безкористна обич и грижа към несамостоятелните деца като един вид връщане на грижата, получена някога от възрастните в собственото им детство и по този начин – възпроизводство на жизнения цикъл на поколенията.

Наскоро предложеният модел на личностните черти Светлата триада (Kaufman & al., 2019) съдържа възможност да се отговори на въпроса, при какъв тип личности да очакваме диспозиция, която поддържа жив пламъка на генеративния факел и мотивира към себеотдаване. Моделът включва чертите: *хуманизъм* – уважение към ценността и достойнството на отделния човек; *кантианизъм* – разбиране за хората и човешките връзки като значима цел; *вяра в човечеството* – вяра в добротата като присъща на човешката природа.

**Програма на емпиричното изследване**

**Цел и задачи.** Целта на настоящото изследване е да се установят демографски, релационни и личностни предиктори на генеративността.

Задачите на изследването са ориентирани към отговорите на въпросите: Кои демографски признаци прогнозират различията в генеративността?; Кои измерения на социалната подкрепа се доказват като значими предиктори на генеративността?; Кои личностни черти от модела Светлата триада са прогностични за генеративността?

**Хипотези**

1. От гледна точка на демографските характеристики очакваме следните признаци да са значими предиктори на отговорите по Скалата за генеративност: 1а. възрастта; 1б. семейното положение; 1в. родителството; 1 г. образователният статус.
2. Предвид алтруистичната просоциална мисия на генеративността очакваме нейни значими релационни предиктори да са формите на даване на социална подкрепа (емоционална и инструментална).
3. Очакваме всички черти от модела Светлата триада да прогнозират диспозицията към генеративност.

**Участници.** В изследването участваха 232 души (70% жени, 30% мъже) на възраст 17 – 74 г. (M = 34,74 г.; SD = 14,37) с разнообразни демографски характеристики: 67% столичани, 33% от други населени места; 35% със средно образование, 34% с бакалавърска степен, 31% с магистърска/докторска степен, 49% семейни, 51 несемейни.

**Метод.** Участниците в изследването отговориха анонимно на въпроси, включени в едномерната Скала за генеративност (McAdams & de St. Aubin, 1992; α = ,810), Кратката скала за социална подкрепа (Shakespeare-Finch & Obst, ibid) с 4 субскали: Даване на емоционална подкрепа (α = ,682), Даване на инструментална подкрепа (α = ,859), Получаване на емоционална подкрепа (α = ,891), Получаване на инструментална подкрепа (α = ,763), както и Скалата Светлата триада (Kaufman & al., 2019) със субскали Вяра в човечеството (α = ,674), Кантианизъм (α = ,483) и Хуманизъм (α = ,445). Отговорите на изследваните са по Ликъртови скали. Изследването започна през декември 2019 г. и приключи през май 2020 г., като част от отговорите бяха събрани онлайн с оглед на пандемичната обстановка.

## Резултати

### Корелационен анализ

Корелациите между демографските характеристики и генеративността са представени на Таблица 1. Резултатите показват статистически значими положителни връзки между генеративността, от една страна, и от друга – възрастта, семейното положение, родителството и образователния статус. Статистически значима връзка между генеративността и пола не се установява.

Възрастта и родителската роля корелират силно помежду си (r = ,742, p < ,01). Двата фактора демонстрират значими връзки с останалите демографски характеристики без пола. Силната положителна връзка между възрастта и родителството е основание те да не участват като предиктори в регресионен анализ (Tabachnick & Fidell, 1996).

**Таблица 1.** *Корелации между демографските променливи и генеративността*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Възраст | | | | | | | |
| 2. Пол | -,083 | - | | | | | |
| 3. Местоживеене | -,324*** | -,013 | | | | | |
| 4. Заетост | ,275*** | ,072 | ,091 | | | | |
| 5. Образование | ,487*** | ,069 | -,024 | ,091 | | | |
| 6. Семеен статус | ,486*** | -,010 | -,26*** | ,186** | ,253*** | | |
| 7. Родителство | ,742*** | -,006 | -,38*** | ,229*** | ,358*** | ,560*** | |
| 8. Генеративност | ,296*** | ,082 | -,181** | ,124 | ,288*** | ,300*** | ,291*** |

** p < ,1; ***p ≤ ,001

Корелационните зависимости между четирите субскали за социална подкрепа и генеративността са представени на Таблица 2. Четирите измерения на социалната подкрепа разкриват статистически значими положителни взаимовръзки. Генеративността се асоциира положително и с четирите измерения на социална подкрепа.

**Таблица 2.** *Корелации между четирите измерения на социалната подкрепа и генеративността*

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Даване на емоционална подкрепа | | , | ,* | * |
| 2. Даване на инструментална подкрепа | ,507*** | | , | , |
| 3. Получаване на емоционална подкрепа | ,527*** | ,385*** | | , |
| 4. Получаване на инструментална подкрепа | ,441*** | ,399*** | ,695*** | |
| 5. Генеративност | ,438*** | ,417*** | ,307*** | ,269*** |

***p < ,01

Съгласно корелационния анализ всички личностни предиктори от модела Светлата триада и генеративността са статистически значимо взаимосвързани (Табл. 3).

**Таблица 3.** *Корелации между чертите на личността от модела „Светлата триада“ и генеративността*

| | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| 1. Кантианизъм | | | |
| 2. Хуманизъм | ,337** | | |
| 3. Вяра в човечеството | ,473*** | ,228** | |
| 4. Генеративност | ,329** | ,219** | ,192** |

** p < ,1; ***p ≤ ,001

**Регресионен анализ**

Методът на множествения регресионен анализ беше приложен в три модела, имащи за цел да установят прогностичния принос съответно на демографските фактори, различните форми на социална подкрепа и личностните черти в обяснението на дисперсията на отговорите по Скалата за генеративност.

Таблица 4 обобщава резултатите от регресионния модел 1 с предиктори демографските характеристики. Анализът установи, че те прогно-

зират статистически значимо резултатите по Скалата за генеративност [F(4,226) = 10,345, p < ,01], обяснявайки 15,5% от дисперсията. Значими предиктори са *образователното ниво* (β = ,226, p = ,001) и *семейното положение* на участниците (β = ,200, p < ,1). Факторите *местоживеене* (β = -,119, p = ,062) и *заетост* (β = ,63, p = ,31) не допринасят статистически значимо за прогнозата.

**Таблица 4.** *Обобщение на регресионния модел 1 с предиктори демографски фактори и зависима променлива генеративност*

| Модел | R | $R^2$ | Adj, $R^2$ | SE | $\Delta R^2$ | ΔF | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ,393[a] | ,155 | ,140 | 7,774 | ,155 | 10,345 | P < ,01 |

[a] Предиктори: (Constant), семеен статус, образование, местоживеене, заетост

Регресионният модел 2 с предиктори 4-те субскали за социална подкрепа (Таблица 5) е статистически значим [F(4,227) = 18,515, p < ,01] и обяснява около четвърт от вариацията на отговорите по Скалата за генеративност. За прогнозата допринасят само двата вида *даване на подкрепа*, съответно *емоционална* (β = ,276, p < ,01) и *инструментална* (β = ,252, p < ,01). Прогностичната роля на получаването и на инструментална (β = ,04, p = ,962), и на емоционална подкрепа (β = -,62, p = ,469) не се доказва статистически.

**Таблица 5.** *Обобщение на регресионния модел 2 с предиктори субскалите за Социална подкрепа и зависима променлива генеративност*

| Модел | R | $R^2$ | Adj, $R^2$ | SE | $\Delta R^2$ | ΔF | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | ,496[a] | ,246 | ,233 | 7,342 | ,246 | 18,515 | P < ,01 |

[a]**.** Предиктори: (Constant), Даване на инструментална подкрепа, Получаване на емоционална подкрепа, Даване на емоционална подкрепа, Получаване на инструментална подкрепа

Включването на субскалите от Светлата триада като предиктори в регресионния модел 3 [F(4,227) = 10,6055, p < ,01] доказа прогностичната роля единствено на субскалата *Хуманизъм* (β = ,272, p < ,01) с 12,2% принос за обяснението на индивидуалните различия в генеративността (Таблица 6). Субскалите *Кантианизъм* (β = ,12, p = ,72) и *Вяра в човечеството* (β = ,36, p = ,611) не допринасят статистически значимо за прогнозата.

**Таблица 6.** *Обобщение на регресионния модел 3 с предиктори субскалите на Светлата триада и зависима променлива генеративност*

| Модел | R | $R^2$ | Adj, $R^2$ | SE | $\Delta R^2$ | ΔF | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | ,350[a] | ,122 | ,111 | 7,903 | ,122 | 10,605 | P < ,01 |

[a]. Предиктори: (Constant), Кантианизъм, Вяра в човечеството, Хуманизъм

**Дисперсионен анализ**

Поради невъзможността да бъдат включени в регресионен модел, диференциращата роля на демографските фактори *възраст* и *родителство* беше проверена чрез дисперсионен анализ. Резултатите от него показаха, че възрастта има статистически значим ефект върху генеративността (F = 10,906, p < ,01). Участниците в средна зряла възраст демонстрират по-високи средни стойности (M = 62,54; SD = 9,16) в сравнение с младите участници в изследването (M = 59,62; SD = 9,35). Не беше установено статистически значимо различие в зависимост от родителската роля.

**Обсъждане на резултатите**

Първата хипотеза относно демографските предиктори на генеративността не се потвърди само за един от факторите – родителството (хипотеза 1в). Установена беше положителна взаимовръзка между възрастта и генеративността (r = ,296, p < ,01) и ролята на възрастта като фактор, диференциращ нивото на генеративност, се потвърди с резултатите от дисперсионния анализ (F = 10,906, p < ,01). Значимият ефект на възрастта е в унисон с концепцията на Ериксън за генеративността като развитийно обогатяване на идентичността в средната зряла възраст. Родителството бележи статистически значима положителна взаимовръзка с генеративността (r = ,300, p < ,01), но дисперсионният анализ не установи значими различия между участниците, които са родители и тези, които не са. Тези резултати съвпадат с разбирането на Ериксън, че родителската роля е съществена за генеративността, но „сам по себе си фактът да имаш дете или пък да искаш дете не „постига“ генеративност“ (Erikson, 1950, с. 267). Корелационният анализ установи положителна взаимовръзка на генеративността с образователното ниво на участниците (r = ,487, p < ,01) и техния семеен статус (r = 486, p > ,001). Регресионният анализ потвърди, че тези фактори са прогностични за различията в отговорите по скалата за генеративност, обяснявайки 15,5% от дисперсията ($R^2$ = 0,155, p < ,01). Следователно съгласно получените резултати гене-

ративността нараства от ранна към средна зряла възраст, като вероятността за генеративна диспозиция се увеличава при семейните участници и тези с по-високо образователно ниво.

Втората хипотеза се потвърди напълно. Бяха идентифицирани статистически значими положителни взаимовръзки между генеративността и всички субскали за социална подкрепа, но единствено субскалите, свързани с разглеждането на себе си като надежден източник на подкрепа за другите, емоционална отзивчивост и съдействие в междуличностните взаимодействия, допринасят с 24,6% за прогнозата на генеративността. Съдържателно двете субскали за *даване на подкрепа* отразяват психосоциалната добродетел на генеративността – грижата и водещата тема в генеративната мотивация – да се чувстваш нужен и полезен. Следователно готовността за себеотдаване, емоционална съпричастност и оказване на помощ в междуличностните взаимоотношения е съществен прогностичен фактор за генеративната диспозиция на участниците в изследването.

Третата хипотеза се потвърди само за една от личностните черти от модела Светлата триада – хуманизма. Резултатите от корелационния анализ обезпечиха статистическо потвърждение на избора на този личностен модел в изследването на генеративността. И трите черти (вяра в човечеството, кантианизъм, хуманизъм) са значимо и положително взаимообвързани с генеративната диспозиция. Участниците с по-високи стойности по Светлата триада следователно са демонстрирали и по-високи нагласи към генеративност. Различията в генеративната диспозиция на изследваните се прогнозира статистически значимо единствено от чертата *хуманизъм*, допринасяща с 12,2% за прогнозата.

В заключение, изследването идентифицира демографски, релационни и личностни предиктори на генеративността и резултатите от него предоставят емпирично потвърждение на концепцията на Ериксън за развитието на идентичността в зряла възраст. Ограниченията му са свързани с напречно-срезовия дизайн, небалансираната по някои демографски признаци извадка, както и необичайния исторически момент на събиране на данните – пандемията от коронавирус. Независимо от това, темата е социално значима и установените зависимости допринасят за очертаването на профила на генеративния възрастен в българската култура.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. WW Norton & Company

Erikson, E. H. (1982). *The Life Cycle Completed: A Review*. Norton, New York/ London.

Kaufman, S. B., Yaden, D. B., Hyde, E. & Tsukayama, E. (2019). The Light vs. Dark Triad of Personality: Contrasting Two Very Different Profiles of Human Nature. *Frontiers in Psychology*. *10*. 467.

McAdams, D. P. & de St Aubin, E. D. (1992). A Theory of Generativity and Its Assessment through Self-report, Behavioral acts, and Narrative Themes in Autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*. *62*(6), 1003 – 1015.

Obst, P., Shakespeare-Finch, J., Krosch, D. J. & Rogers, E. J. (2019). Reliability and Validity of The Brief 2-Way Social Support Scale: An Investigation of Social Support in Promoting Older Adult Well-Being. *SAGE open medicine*, 7, 2050312119836020.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. Harper Collins. New York.

Vaillant, G. E. (2014). *Triumphs of Experience: The Men of the Harvard Grant Study*. Harvard University Press. Cambridge, MA

# РАННОТО ЛЕКСИКАЛНО РАЗВИТИЕ НА ГОЛЯМА ИЗВАДКА ДЕЦА В БЪЛГАРСКА ЕЗИКОВА СРЕДА

**доц. д-р Елена Андонова**
Департамент „Когнитивна наука и психология“,
Нов български университет, *eandonova@nbu.bg*

**Резюме:** Психолингвистиката на развитието изучава уменията на децата за усвояване на език и за обработка на езикова информация, механизмите и етапите на развитие на речта и общуването в контекста на общото познавателно развитие. У нас има недостиг на системна информация за тези процеси при деца, усвояващи български език в ранно детство. Малкото известни данни се основават на ограничени извадки от наблюдение на речевото поведение на няколко деца и без словесното богатство да попада в изследователския фокус. Целта на този доклад е да представи резултати от дългогодишно изследване на лексикалното развитие на голяма извадка от деца. Данните са събрани чрез родителски въпросник ВЕРБА (Въпросник за езиковото развитие на български в адаптация), адаптация към българската езикова среда на най-широко използвания инструмент за проследяване и оценка на езиково развитие в международен контекст – *MacArthur Bates Communicative Development Inventory*. Извадката се състои от родители на 536 деца от 16- до 30-месечна възраст. Информацията се основава на чеклист формат за неколкостотин думи, обособени в 22 смислови категории. Резултатите от изследването очертават нарастването на активния речников запас на децата в тази възраст, влиянието на социо-демографски показатели и значителните индивидуални различия, които се наблюдават също и в изследвания на други езици. Установяването на нормативни показатели за ранното лексикално развитие на български език ще е от полза не само за изследователите, но и за практическата оценка на детското развитие и оценка на въздействието на интервенции и програми за детско развитие до 3-годишна възраст.

**Ключови думи:** усвояване на език, лексикално развитие, ВЕРБА, психолингвистика

# EARLY LEXICAL DEVELOPMENT OF A LARGE SAMPLE OF BULGARIAN CHILDREN

**Elena Andonova, Associate Professor, PhD**
New Bulgarian University, *eandonova@nbu.bg*

**Abstract:** Developmental psycholinguistics studies children's ability to acquire and process language, the mechanisms and stages of the development of speech and communication in the context of general cognitive development. Very little systematic information is available for the development of these processes in early childhood in children acquiring Bulgarian. This report aims at presenting the results of a lengthy study of the lexical development of a large sample of children in Bulgaria. The data were collected by means of parental reports (*ВЕРБА, Въпросник за езиковото развитие на български в адаптация*), through

the adaptation for the Bulgarian language and cultural context of the most widely used and internationally acknowledged instrument for tracing and assessing language development – the *MacArthur Bates Communicative Development Inventory (Words & Sentences)*. The sample consists of parents of 536 children between 16 and 30 months of age. The information is based on a checklist format for several hundred words in twenty-two semantic categories. The results of this study point to the growth of the active vocabulary of children at this age, the impact of socio-demographic indicators and the considerable individual variation which has also been attested in previous studies of children acquiring other languages. The establishment of normative data on early lexical development in Bulgarian will benefit not only research in this field but also practitioners in their assessment of child development as well as impact assessment studies for intervention and training programs in child development up to the age of three.

**Key words:** language acquisition, lexical development, MacArthur Bates CDI, psycholinguistics

Психолингвистиката на развитието изучава уменията на децата за усвояване на език, за обработка на езикова информация, механизмите и етапите на развитие на речта и общуването в контекста на общото познавателно развитие. Уменията за общуване се зараждат в най-ранна детска възраст и намират отражение върху развитието на индивида, неговата социализация, професионална реализация, включване в общността. Изследвания показват, че нивото на развитие на тези умения в ранна възраст са показателни за траекторията на бъдещо развитие в дългосрочен план (McCormack, Harrison, McLeod & McAllister, 2011; Clegg, Hollis, Mawhood & Rutter, 2005). Ето защо изучаването на речевото развитие в тази възраст може да допринесе не само за създаването и проверка на базисни теоретични постановки в областта на психологията, но и за редица приложни изследвания в професионалната практика на специалистите по ранно детство. Важно обаче е те да се основават на научнообоснована методология и емпирични данни и да обхванат колкото е възможно по-големи извадки от деца. На този фон въпреки отделни изключения (Атанасова-Трифонова, Атанасов, Пенева, Андонова, Мутафчиева & Колчева, 2014, Стоянова, Йосифова, Поппандова & Нецова, 2011), сериозна бариера пред професионалистите у нас си остава липсата на достатъчно стандартизирани тестови методики за оценка на речеви умения за общуване на деца, усвояващи български като роден език.

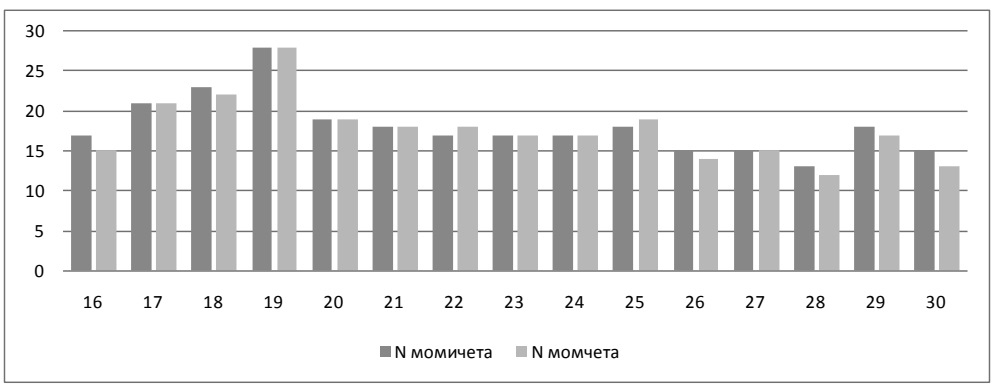
Целта на тази статия е скромна – да представи накратко резултати от използването на инструмент за проследяване и оценка на езиковото развитие в ранна възраст по отношение на речниковото богатство на деца у нас, а именно *Въпросник за езиково развитие на български в адаптация* (ВЕРБА), който е адаптация за българските езикови и културни особено-

сти на считания за „златен стандарт“ международно известен и авторитетен инструмент за тези цели – родителските въпросници на МакАртър Бейтс за комуникативно развитие на деца на възраст от 8 до 30 месеца или в оригинал *MacArthur Bates Communicative Development Inventories* (Fenson, Marchman, Thal, Dale & Reznick, 2007; Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, Pethick, Tomasello, Mervis & Stiles, 1994).

Въпросниците за родители на МакАртър Бейтс се състоят от скала за комуникативното развитие на деца на възраст от 8 до 16 месеца, скала за деца на възраст от 16 до 30 месеца и кратка скала за най-големите на възраст от 30 до 42 месеца. У нас от 2012 г. се работи по българската версия на трите родителските въпросника, с които са събрани различни по обем бази данни, най-голямата от които е за възрастта между 16 и 30 месеца. Тук ще представя някои анализи на активния речников запас на деца, обхванати с тази втора скала. Той се оценява през въпроси за употребата на думи от 22 смислови категории. Въпросниците са в чеклист формат, т.е. родителите посочват за всяка дума дали детето я казва, или не. За всяко дете се събира също допълнителна информация за раждането, развитието, семейната и езиковата среда.

**Участници**

Данните в това изследване са получени от родители на 536 деца на възраст от 16 до 30 месеца, със средна възраст 22,44 месеца (SD = 4,24), общо 271 момичета и 265 момчета. Повечето от тези деца живеят с двамата си родители (82%), в семейства с 1 дете (68%), са първородни (76%) и не са родени повече от месец преди термина (97%). Въпросникът е попълнен предимно от майките (в 98% от случаите).




**Фигура 1.** *Разпределение на децата в извадката (n = 536) по възраст в месеци и по пол*

Разпределението на децата по пол и възраст, изчислена в брой месеци, може да се види на фигура 1.

Ранното лексикално развитие на децата, усвояващи български език, е изследвано тук по отношение на техните възрастови различия, пол и образователно ниво на майката (98% от попълнилите въпросника родители са майките на децата). За тази цел бе извършен трифакторен междугрупов дисперсионен анализ с независими променливи пол на детето, възраст (група) на детето и образователно ниво на майката. Отделните месечни възрасти са разпределени в три възрастови групи (интервали), както следва: а) 16 – 20 мес., б) 21 – 25 мес., 26 – 30 мес. Променливата образователно ниво на майката има следните три нива: а) средно образование, б) университетско образование със степен бакалавър и в) университетско образование със степен магистър и доктор. Зависима променлива е речниковият бал според отговорите на родителите, попълнили въпросника, изразен в брой думи, които детето казва.

**Възрастови различия**

С този анализ проверяваме дали този инструмент е достатъчно чувствителен към промени в нивото на докладвано лексикално богатство на децата в зависимост от тяхната възраст. За тази цел инструментът следва да може да установява възрастови различия в речниковия бал. Резултатите от анализа показват, че възрастта определя в голяма степен нивото на лексикално развитие в извадката $F_{(2,533)} = 116,72$, $p < ,01$, $\eta_p^2 = ,31$. Само в рамките на тези петнадесет месеца децата показват нарастване на активния речников запас от величината на почти четиринадесет пъти, от средно 31,22 думи (SD = 40,20) за групата на шестнадесетмесечните деца до средно 428,36 думи (SD = 217,99) за групата на тридесетмесечните. Несъмнено използваният за тази извадка инструмент с цел да проследи развитието на детското лексикално богатство успява добре да улови възрастовите различия. Това се потвърждава и през погледа на още един вид статистически анализ, а именно корелационен анализ, при който можем да установим силна положителна корелация между месечната възраст и речниковия бал, $r = ,60$, $p < ,01$. Резултатите от тези анализи сочат ясно колко важен е този период в ранното детство за бързото нарастване на комуникативните умения на децата.

**Влияние на пола на детето**

Въпросът за влиянието на пола на детето върху развитието на неговите езикови умения най-общо, както и по-конкретно лексикалното

богатство, предлага една спорна изследователска територия, в която превес имат изследвания, сочещи предимството на момичетата пред момчетата. Такива данни има за деца, които са френскоезични, англоезични, усвояващи кантонски, норвежки и др. (за обзор по темата вж Eriksson, Marschik, Tulviste, Almgren, Pérez Pereira, Wehberg & Gallego, 2012). Анализ на особено голяма извадка данни за над 13 000 деца и 10 различни езика потвърждава наличието на полови различия, които се увеличават с времето и възрастта (Eriksson et al., 2012). От друга страна обаче има изследвания, макар и по-малко на брой, чиито резултати противоречат на това широко разпространено мнение. Данни за липса на полови различия се откриват в изследвания на деца, усвояващи шведски език (Eriksson & Berglund, 1999) и естонски език (Tulviste, 2003). В изследване на Симонсен и колеги Simonsen et al. (2014) е установено дори обратното, а именно предимство на момчетата спрямо момичетата по някои показатели. В предишно изследване (Andonova, 2015) с Въпросника за езиково развитие на български език (ВЕРБА) в извадка от 153 деца на възраст от 20 до 30 месеца не бяха установени съществени различия между момичетата и момчетата по отношение на речниковия запас, за момчетата (n = 71) средно 295 думи (SD = 158), а за момичетата (n = 78) – средно 335 думи (SD = 159). Резултатите от анализа на данните в настоящата извадка с 536 деца показват главен ефект на пола $F_{(1,533)} = 6{,}59$, $p = ,011$, $\eta_p^2 = ,01$, който обаче е твърде слаб, както се вижда. В бъдеще е необходимо да се направят допълнителни изследвания и анализи за причините за тези междукултурни и междуезикови разлики по отношение на влиянието на пола.

**Образователно ниво на майката**

Образователното ниво на майката (в три категории: средно, бакалавър, над бакалавър) също дава своето отражение върху лексикалното развитие на децата. При дисперсионния анализ се установи главен ефект на образователното ниво на майката $F_{(2,533)} = 7{,}42$, $p = ,001$, $\eta_p^2 = ,03$. Средният речников бал на децата на майки със средно образование е 143 думи, на майки с образование бакалавър 194 думи и на майки с образование магистър и доктор – 163 думи. Очевидно нивото на образование играе голяма роля дотолкова, доколкото се откриват значими разлики между първата и втората група деца.

**Индивидуални различия**

Един от най-забележителните резултати от анализа на извадката е голямото количествено разнообразие между децата на тази най-ранна възраст по отношение на броя думи, които казват. Това не е първото изследване, което стига до този извод. Подобни огромни индивидуални различия са установени от самото начало на количествени измервания на езиковото развитие в англоезичната литература, но въпреки това подобна вариативност представлява сериозен интерес и е свързана с разноликите траектории на развитие на децата в ранна детска възраст. В нашата извадка например в групата на децата на 16-месечна възраст има дете с речников бал, равняващ се само на две думи, и друго дете, което казва 206 думи – широк размах на стойностите. В групата на 30-месечните речниковият бал варира от 45 до 637 думи. Разбира се, трудно е да се предвиди доколко тези различия ще продължат и в по-нататъшното развитие на детето. В крайна сметка въпреки тях повечето деца усвояват на добро ниво родния език, макар различията да остават в определена степен и в по-зряла възраст. От една страна, езиковото усвояване води до сходни нива в училищна възраст. От друга страна, обаче има данни за американски извадки, при които проличава силно влиянието на социо-икономическия статус на родителите на детето (Hart & Risley, 2003). Деца от по-бедни семейства имат средно по-малък речников запас от самото начало на наблюдение на развитието, но и в значителна степен остават в по-слаба позиция дори и в по-късна възраст. Затова е важно да са налице инструменти, с които да може да се направи психологическа оценка на езиковото развитие на отделните деца и да може да се предприемат стъпки за преодоляването на забавянето или слабото усвояване на умения още в най-ранна възраст, тъй като това може да е предиктор на последващи развитийни проблеми дори в зряла възраст.

**Заключение**

Като цяло данните за български език потвърждават предишни изследвания за други езици за темповете на нарастване на речниковия запас в ранна възраст и установените зависимости на комуникативното развитие от социо-демографски фактори като образователното ниво на родителите и – макар и в по-слаба степен – на пола на детето. Те отново сочат огромните индивидуални различия в траекториите на развитие на две- и тригодишните деца. В това отношение резултатите са сходни на международно известните данни за развитието на комуникацията в дет-

ска възраст, измервани с въпросниците на МакАртър Бейтс.

Чрез тази адаптация за български е създаден полезен инструмент. Представените тук анализи говорят ясно за ползата от родителските въпросници за комуникативно развитие за изследвания на базисните механизми и явления при усвояването на български език от деца в най-ранна възраст, както и за оценка на развитието и приложни изследвания, включително интервенции и оценка на въздействието. С наличната база от данни е възможно да бъдат разработени нормативни показатели за тази най-ранна възраст, които ще са от полза на изследователи и на широк кръг специалисти от психологическата практика.

***Благодарности***

*Изпитвам най-дълбока благодарност към Лиз Бейтс за насърчението ѝ да се заема с българската адаптация на въпросниците и с цялата си неоценима подкрепа и приятелство през годините, когато я познавах. Без ентусиазма и помощта на моите студенти това начинание не би било осъществимо, най-вече Зорница Михалкова, Емилина Ценова, Весела Маринова, Цветелина Дацова, Николета Лачева и много други. Благодарности за консултацията на Милена Кюнаст и Мария Трифонова при прегледа на пилотния вариант на инструментите.*

## ИЗТОЧНИЦИ:

Andonova, E. (2015). Parental report evidence for toddlers' grammar and vocabulary in Bulgarian. *First Language*, 35(2), 126 – 136.

Atanasova-Trifonova, M., Atanasov, D., Peneva, L., Andonova, E., Mutafchieva, M. & Koltcheva, N. (2014). Skrining test za trigodishni detsa/Rakovodstvo/ Sofia: Bulvest Print. [Атанасова-Трифонова, М., Атанасов, Д., Пенева, Л., Андонова, Е., Мутафчиева, М., Колчева, Н. (2014). *Скрининг тест за тригодишни деца / Ръководство*/ София: Булвест Принт.]

Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders–a follow up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 46(2), 128 – 149.

Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., ... & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 326 – 343.

Eriksson, M. & Berglund, E. (1999). Swedish early communicative development inventories: Words and gestures. *First Language*, 19, 55 – 90.

Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S. & Reznick, J. S. (2007). *MacArthur-Bates communicative development inventories: User's guide and technical manual.* Baltimore, MD: Brookes.

Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4 – 9.

McCormack, J., Harrison, L. J., McLeod, S. & McAllister, L. (2011). A nationally representative study of the association between communication impairment at 4–5 years and children's life activities at 7 – 9 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1328-1348.

Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S. & Jørgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, 34, 3 – 23.

Stoyanova, J., Yosifova, R., Poppandova, M. & Netsova, R. (2011). Izsledvane na detsa v preduchilishtna vazrast s testa "Diagnostika I preventsia na ezika 3 – 4". Preduchilishtno vazpitanie, 1, 7 – 11 [Стоянова, Ю., Р. Йосифова, М. Поппандова, Р. Нецова. (2011). Изследване на деца в предучилищна възраст с теста „Диагностика и превенция на езика 3 – 4“. *Предучилищно възпитание*, кн. 1, 7 – 11].

Tulviste, T. (2003). Contextual variability in interactions between mothers and 2-year-olds. *First Language*, 23, 311 – 325

# ЕФЕКТИ НА РАННОТО ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ ВЪРХУ ЕЗИКОВАТА ЛАТЕРАЛИЗАЦИЯ ПРИ ДЕЦА В УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

**Емилия Павлова, студент**
Югозападен университет „Неофит Рилски“, *epavlova731@gmail.com*
**проф. д-р Иванка Асенова**
Югозападен университет „Неофит Рилски“, *asenova_iva@swu.bg*

**Резюме:** Привеждат се данните от изследване, проучващо ефекта на активното ранно чуждоезиково обучение в училищни условия върху латерализацията на майчиния език при деца в училищна възраст. С дихотичен тест със срички от типа „съгласен – гласен“ са изследвани 64 деца на възраст 7 – 15 г., разделени в две групи по критерий „брой и степен на владеене на чужди езици“. Експерименталната група (мултилингви) включва 32 деца (ср. възраст = 8 г. 1 м.; 16 момчета), които изучават два или повече чужди езика в St. George International School & Preschool – София, или в British International School Classic – Пловдив, и ги владеят на добро/много добро ниво. Контролната група, условно наречена група монолингви, включва 32 деца (ср. възраст = 8 г. 3 м.; 16 момчета), които са ученици в общообразователни училища и изучават един чужд език според предвиденото в учебния план. Получените резултати показват, че както на групово, така и на индивидуално ниво, монолингвите демонстрират типичното лявохемисферно преимущество за езикова перцепция, докато мултилингвите демонстрират атипично дяснохемисферно преимущество и близко до статистически значимо по-добра перцептивна ефективност. В допълнение, установен е значим ефект на факторите „време на въвеждане на чуждия език/езици“ и „брой на вещо говоримите чуждите езици“ върху патерна на езиковата латерализация.

**Ключови думи*:*** езикова латерализация, дихотично слушане, мултилингвизъм, ранно чуждоезиково обучение

# EFFECTS OF EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN FORMAL SCHOOLING ON LANGUAGE LATERALIZATION IN SCHOOL-AGED CHILDREN

**Emiliya Pavlova, student**
“Neofit Rilski“ South-West University, *epavlova731@gmail.com*
**Ivanka Asenova, Professor, DSc**
“Neofit Rilski“ South-West University, *asenova_iva@swu.bg*

**Abstract:** The article presents the results of a study aiming to investigate the effects of early and active foreign language learning in formal schooling on language lateralization in school-aged children. A total of 64 children aged 7 – 15 (Mean age = 8 years and 3 months; 16 boys) divided into two groups according to the number and the level of foreign language proficiency were examined by dichotic listening test (CV-syllables). The experimental group

(multilinguals) included 32 children (Mean age = 8 years and 1 months; 16 boys) who have learned two or more foreign languages in St. George International School & Preschool – Sofia, or in British International School Classic – Plovdiv, and have mastered themat a good/very good level. The control group, provisionally called the monolingual group, included 32 children (Mean age = 8 years and 3 months; 16 boys) who were students in general education schools and studied a foreign language as provided in the compulsory curriculum. The results showed that both at the group and individual level, monolinguals demonstrated the typical left hemispheric advantage for language perception, while multilinguals demonstrated an atypical right hemispheric advantage and close to statistically significant better perceptual efficiency. In addition, a significant effect of the factors "time of introduction of the foreign landuage(s)"and "number of spoken foreign languages" on the pattern of language lateralization was found.

**Key words*:*** language lateralization, dichotic listening, multilingualism, early foreign language learning

**Въведение**

В ерата на глобализацията, мултилингвизмът се явява инструмент за стимулиране на конкурентоспособност в области като икономика, търговия, култура, образование, политика, а способността да се общува на различни езици се явява критична компетенция (Edwards, 1994).

През последните десетилетия се забелязва нарастващ интерес към проучването на влиянието, което развитието и усъвършенстването на определен вид когнитивни способности оказва върху функционалната латерализация на човешкия мозък (Vildomec, 1963). Немалка част от тях са насочени именно към установяване на възможния ефект, който научаването и практикуването на повече от един език може да окаже върху формирането на церебралната функционална организация (Edwards, 1994; Harris, 1992; McArthur, 1992; Sulpizio et al., 2020).

Към момента широка емпирична подкрепа намира схващането, че при преобладаващата част от хората лява хемисфера (ЛХ) е доминантна за езика, като обезпечава неговите фонологични, граматични и синтактични аспекти, а дясна хемисфера (ДХ) участва в езиковите процеси, свързани с лексикалната перцепция и кохерентността на дискурса и с перцепцията на екстралингвистичните и афективни компоненти на съобщението (за литературен обзор виж Асенова, 2009).

Вече 3 – 4 десетилетия музикалните мозъци (виж Асенова, 2014) и мултилингвалните мозъци (виж Асенова, Павлова, 2015) са във фокуса на изследователския интерес с идеята, че могат да бъдат ценен източник на информация относно невроразвитийната пластичност.

Още от първите сравнителни проучвания на езиковата латерализация при монолингви и билингви става ясно, че мозъците им демонс-

трират структурни и функционални различия (Ervin, 1961; Workman et al., 2000). Например, в структурно невроизобразително изследване, целящо проучването на ефектите от възрастта на въвеждане на втори език и степента на неговото владеене върху структурата на мозъка, Никълс и Джоанис (Nichols & Joanisse, 2016) установяват, че и двата фактора са свързани с промени в обема на бялото вещество.

Наскоро в невроизобразително изследване Сулпицио и др. (Sulpizio et al., 2019) проучват влиянието на билингвизма и основните му параметри (степен на владеене на чуждия език, употреба, време на въвеждане на втори език) върху функционалните връзки на невронните мрежи, осъществяващи процесирането и контрола на двата езика. Резултатите им показват, че билингвизмът, разглеждан като непрекъснат и многоаспектен феномен, и всеки от параметрите му, влияят върху мозъчната пластичност чрез модулиране на функционалната свързаност както вътре в мрежите за езикова обработка и екзекутивен контрол, така и между тях.

На базата на метаанализ на 23 поведенчески изследвания на езиковата латерализация при моно- и билингви (дихотично слушане, тахистоскопично тестуване и двойна задача) Хъл и Вайд (Vaid & Hull, 2005) заключават, че монолингвите и късните билингви (с въвеждане на втори език след 6-ата година) показват лявохемисферна доминантност, а ранните билингви (с въвеждане на втори език преди 6-ата година) демонстрират билатерално хемисферно участие в езиковото процесиране. Не е констатиран значим ефект на степента на владеене на чуждия език върху езиковата латерализация.

Подобни поведенчески изследвания у нас провежда Асенова (Asenova, 2011), като сравнява перформанса на два дихотични теста – фонемен и с емоциогенни думи, на група възрастни индивиди, които много добре/отлично владеят чужди езици и професионално и активно ги практикуват, с група, изравнена по пол и възраст индивиди, които са преминали задължителното за българското общообразователно училище чуждоезиково обучение, но се самооценяват като невладеещи чужд език. Получени са резултати, свидетелстващи за липса на съществени междугрупови различия в латерализацията на фонемната перцепция и типичното лявохемисферно преимущество и при двете групи. Съществени междугрупови различия обаче са отчетени при теста с емоциогенни думи, а именно, типичната за този вид вербална перцепция дяснохемисферна доминантност при недобре владеещите чужд език и лявохемисферна доминантност при вещите би-/мултилингви.

По-късно Асенова и Павлова (Asenova & Pavlova, 2015) сравняват

перформанса на дихотичен вербален тест на деца, обучаващи се в специализирана детска градина за ранно чуждоезиково обучение и започнали активно изучаване на един/два/три чужди езика от най-ранна възраст, с перформанса на деца, които не изучават чужди езици. Резултатите установяват съществено по-висока честота на атипичното за езикова перцепция дяснохемисферно преимущество при мултилингвите в сравнение с монолингвите.

Настоящото изследване се явява продължение на предходните, като целта му е да се проследи дългосрочният ефект на рано отпочналото чуждоезиково обучение върху езиковата латерализация в училищна възраст. Допълнителна цел е да се изследва влиянието на факторите „брой чужди езици“ и „време на въвеждане на чужд(и) език(ци) (преди навършване на 1 г. 6 м. или след 3-тата година)“ върху патерна на езиковата латерализация при мултилингвите.

**Субекти**

Изследвани са общо 64 деца на възраст от 7 г. 2 м. до 15 г. 10 м., (ср. възраст 8 г. 2 м.; 32 момчета), обособени в две равни по численост и полов състав групи, в зависимост от степента на владеене на чужди езици. Първата група – групата на мултилингвите, която ще означим като експериментална група (ЕГ), се състои от 32 деца (ср. възраст = 8 г. 1 м.; 16 момчета), от които с много добро владеене и практикуване на два чужди езика са 6 деца, на три езика – 14 деца, а на четири езика – 12 деца. Двадесет и едно от децата в тази група са започнали изучаването на чужд(и) език(ци) преди навършване на 1 г. 6 м., а останалите единадесет – след 3-тата си година. Към момента на изследването всички се обучават в St. George International School & Preschool – София, или в British International School Classic – Пловдив, които са международни училища с билингвално англо-българско обучение и допълнително изучаване на други чужди езици.

Втората група, която ще означим като контролна група (КГ), е съставена от 32 деца (ср. възраст = 8 г. 3 м.; 16 момчета), които условно ще наричаме монолингви, тъй като макар да са преминали задължителното за българското общообразователно училище обучение по един чужд език, не се определят като владеещи чужд език.

Първият език на всички изследвани деца е българският. По данни от родителите, всички участвали в изследването деца са десноръки, с нормален слух и без история за неврологични увреждания.

**Метод**

Използван е дихотичен тест със срички от типа „съгласен – гласен“ (съгласният е П, Б, Т, Д, К или Г, а гласният е „А“), като възпроизвеждането е свободно и след подаването на всяка дихотична двойка. Тестът се прослушва двукратно (с времеви интервал от 24 до 28 часа) със смяна на слушалките при второто. Преди същинския експеримент на всяко дете се обяснява в какво се състои задачата и се прави кратко тренировъчно прослушване с материал, различен от включения в експерименталния тест.

**Резултати**

*Сравнителен анализ на резултатите на групите мултилингви и монолингви*

Резултатите от приложения t-тест за независими извадки откриват съществени междугрупови различия в средния за групите Кас: за КГ *срКас* = + 16,29% (*SD* = 13,26), а за ЕГ *срКас* = -8,07% (*SD* = 24,19). Следователно, на групово ниво децата монолингви демонстрират типичното за езикова перцепция лявохемисферно преимущество (ЛХПр), а децата мултилингви показват атипичното дяснохемисферно преимущество (ДХПр) ($t$ = 4,995, p < ,00).

Резултатите от Хи-квадрат анализа, информиращ за междугруповите различия в процентното разпределение на участниците в групите според демонстрирания тип хемисферно преимущество (ляво, дясно- или липса) показват междугрупови различия с висока степен на статистическа значимост и голям размер на ефекта: 96,9% от КГ и само 28,1% от ЕГ демонстрират типичното ЛХПр; 65,6% от ЕГ и 0.0% от КГ демонстрират ДХПр, и 6,2% от ЕГ и 3,1% от КГ демонстрират липса на хемисферно преимущество ($\chi^2|_{2|}$ = 33,433, $p$ < ,00, Cramer‘s $V$ = 0,723).

Сравняването на „перцептивна ефективност“ (Mean; SD) показва близки до статистически значими междугрупови различия ($t$ = 1,870, $p$ = ,066), като от възможните 72 срички, средният брой на правилно възпроизведените от КГ е 28,50 (*SD* = 9,75), а от ЕГ – 32.93 (*SD* = 9,22).

*Анализ на резултатите от проучването на ефекта на фактора „време на въвеждане на чужд(и) език(ци)“*

Резултатите от приложения t-тест за независими извадки към данните на групата мултилингви откриват статистически значим ефект на времето на въвеждане на чужд(и) език(ци) върху патерна на езиковата латерализация: подгрупата с въвеждане на чужд(и) език(ци) преди на-

вършване на 1 г. 6 м. е със *срКас* = –22,36% (*SD* = 13,00), а подгрупата с въвеждане на чужд(и) език(ци) след 3-тата година е със *срКас* = 19,216% (*SD* = 15,09) (*t* = -8,131, p < ,00).

Резултатите от Хи-квадрат анализа потвърждават констатираните на групово ниво много големи и съществени различия между тези две подгрупи откривайки, че 100,0% от подгрупата с въвеждане на чужд(и) език(ци) преди навършване на 1 г. 6 м. демонстрират ДХПр, а от подгрупата с въвеждане на чужд език след 3-тата година 81,8% показват ЛХПр и останалите 18,2% – липса на преимущество ($\chi^2|_{2|}$ = 32,000, *p* < ,00, Cramer‘s *V* = 1,000).

По отношение на перцептивната ефективност, подгрупата с въвеждане на чужд език преди 1 г. 6 м. е с несъществено по-лош перформанс на задачата (*M* = 31,61, *SD* = 8,70) в сравнение с подгрупата с въвеждане на чужд език след 3-тата година (*M* = 35,45, *SD* = 10,08) (*t* = -1,121, *p* = ,271).

*Анализ на резултатите от проучването на ефекта на фактора „брой чужди езици“*

Резултатите от дисперсионния анализ (ANOVA) на данните на групата мултилингви показват, че броят на изучаваните чужди езици – два, три или четири, има статистически значим ефект върху патерна на хемисферната асиметрия за дихотично слушане на срички (таблица 1).

**Таблица 1.** *Средни стойности на Кас (M; SD) на подгрупите мултилингви с различен брой на изучаваните чужди езици*

| | N | Mean | SD | Std. Error | $F|_{df1|}$ (Sig.) |
|---|---|---|---|---|---|
| Два чужди езика | 6 | +17,94 | 8,65 | 3,531 | 5,583 (,009) |
| Три чужди езика | 15 | -12,95 | 22,72 | 5,868 | |
| Четири чужди езика | 11 | -15,60 | 23,43 | 7,065 | |

Видно, на групово ниво децата, изучаващи два чужди езика демонстрират типичното ЛХПр, докато другите две подгрупи – на изучаващите три и съответно на четири чужди езика, показват атипичното ДХПр. Средната стойност на Кас на подгрупата с два чужди езика статистически значимо се различава от срКас на подгрупата с три чужди езика (*Sig* = ,001) и от срКас на подгрупата с четири чужди езика (*Sig* = ,002). Липсват различия в срКас на подгрупите с три и с четири езика (*Sig* = ,988).

Резултатите от Хи-квадрат анализа (таблица 2) потвърждават и на индивидуално ниво много големите и съществени различия между тези

три подгрупи, откривайки, че докато 100,0% от подгрупата на владеещите два чужди езика демонстрират ЛХПр, 73,3% от подгрупата на владеещите три чужди езика и 90,9% от подгрупата на владеещите четири чужди езика демонстрират ДХПр ($\chi^2|_{2|}$ = 21,016, $p$ < ,00, Cramer's $V$ = ,573).

**Таблица 2.** *Процентно представяне в подгрупите мултилингви с различен брой на изучаваните чужди езици на участниците с различен тип хемисферно преимущество*

| | Лявохемисферно преимущество (n) % | Дяснохемисферно преимущество (n) % | Липса на преимущество (n) % |
|---|---|---|---|
| Два езика | (6) 100,0% | (0) 0,0% | (0) 0,0% |
| Три езика | (2) 13,3% | (11) 73,3% | (2) 13,3% |
| Четири езика | (1) 9,1% (10) 90,9% (0) 0,0% | | |
| $\chi^2|_{2|}$, $p$, $\varphi$ | $\chi^2|_{2|}$ = 21,016, p < ,00, Cramer's V = ,573 | | |

Липсват съществени междугрупови различия в перцептивната ефективност ($F|_{2|}$ = ,409, (*Sig.* = ,668), но се отчита слаба тенденция на по-добра такава при подгрупата с два чужди езика ($M$ = 36,00, $SD$ = 10,41), в сравнение с подгрупите на владеещите три ($M$ = 31,93, $SD$ = 6,99) и съответно четири чужди езика ($M$ = 32,93, $SD$ = 9,22).

**Дискусия**

Резултатите от проведеното изследване показват съществени различия между патерна на езиковата латерализация на ученици на възраст 7 – 15 г., добре владеещи и активно практикуващи от 2 до 4 чужди езика (мултилингви), и патерна на езиковата латерализация на техни връстници, които макар да изучават един чужд език по програмата на общообразователното училище, владеят много слабо този език и не могат да комуникират на него (монолингви).

Установи се, че докато децата монолингви и на групово, и на индивидуално ниво, демонстрират типичното за езикова перцепция ЛХПр, децата мултилингви демонстрират атипичното за езикова перцепция ДХПр. Освен това, групата мултилингви показа по-добър перформанс на задачата, с междугрупова разлика близка до съществена. Този патерн на резултатите осигурява нова емпирична подкрепа на допускането, че ранният мултилингвизъм повлиява организацията на мозъчната функция и обуславя висока честота на атипичното за езика ДХПр и изцяло се съгласува с данните от предишни подобни изследвания (Asenova &

Pavlova, 2015; Hull & Vaid, 2006; Sulpizio et al., 2020; Vaid & Hull, 2002; Workman et al., 2000).

Новото в нашето проучване са резултатите относно влиянието, което два от основните параметри на мултилингвизма, а именно, брой на изучаваните чужди езици и време на началото на чуждоезиково обучение (в конкретния случай преди 1 г. 6 м. или след 3-тата година), оказват върху патерна на езиковата латерализация при мултилингвите конкретно в периода на училищната възраст. Установи се, че цялата подгрупа деца, които са започнали да учат чужд(и) език(ци) преди навършване на 1 г. 6 м. са с ДХПр, а преобладаващото мнозинство от подгрупата деца, които са започнали да учат чужд(и) език(ци) след навършване на 3 години са с типичното ЛХПр. Що се касае до фактора „брой на изучаваните чужди езици“ се установи, че всички деца, владеещи два чужди езика са с типичното за езика ЛХПр, а преобладаващото мнозинство от подгрупите на владеещите три или четири чужди езика са с атипичното ДХПр.

Като цяло, тези наши резултати се съгласуват с литературните данни за диференцирания ефект на ранното и късното въвеждане на чужд език и на броя на изучаваните чужди езици (за метаанализ на литературата виж Hull & Vaid, 2006).

В заключение – продължавайки предходните ни проучвания, настоящото изследване осигури нова, допълнителна емпирична подкрепа на допускането, че времето на въвеждане на чуждоезиково обучение и броят изучавани и активно практикувани езици са фактори, който съществено повлияват латерализацията на езиковата перцепция и по-слабо повлияват ефективността на езиковата перцептивна преработка.

## ИЗТОЧНИЦИ:

Asenova, I. (2009). *Nevropsichologia*. Izd. “Sanin N i N”, Blagoevgrad. [Асенова, И. (2009). Невропсихология. Изд. „Санин Н и Н“, Благоевград].

Asenova, I. (2011). Sravnitelno dihotichno izsledvane na verbalna pertseptsia pri subekti s razlichna stepen na vladeene na chujdi ezitsi. *V sbornik nauchni dokladi ot VI natsionalen kongres po psichologia*, Un. Izd-vo “Sv. Kliment Ohridski“, Sofia, 12 – 17. [Асенова, И. (2011). Сравнително дихотично изследване на вербалната перцепция при субекти с различна степен на владеене на чужди езици. В сборник научни доклади от VI национален конгрес по психология, УИ „Св. Климент Охридски“, София, 12 – 17].

Asenova, I. (2014). Efekti na vida na muzikalnoto trenirane varhu ezikovata lateralizatsia. *Godishnik po Psichologia*, 5 br., Pod red. na I.Asenova i kolektiv, Un. Isd-

vo "Neofit Rilski", 21 – 30. [Асенова, И. (2014). Ефекти на вида на музикалното трениране върху езиковата латерализация. *Годишник по Психология*, 5 бр., Под ред. на И. Асенова и колектив, УИ „Неофит Рилски", 21 – 30].

Asenova, I. & Pavlova, E. (2015). Asenova, I., Pavlova, E. (2015). Ezikova lateralizatsiya pri 7 godishni multilingvi. V Sb.: *Psihologiyata – traditsii i perspektivi*, Pod red. na I. Asenova i kolektiv, Tom I, 144 – 149, UI „Neofit Rilski". [Асенова, И., Павлова, Е. (2015). Езикова латерализация при 7-годишни мултилингви. В Сб.: *Психологията – традиции и перспективи*, Под ред. на И. Асенова и колектив, Том I, 144 – 149, УИ „Неофит Рилски".].

Ervin, M. (1961). Semantic shift in bilingualism. *American Journal of Psychology, 74*, 233 – 241.

Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. Routledge, London and New York.

Harris, R. (1992). Advances in psychology, cognitive processing in bilinguals. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

Hull, R. & Vaid, J. (2006). Laterality and language experience. *Laterality, 11*(5), 436 – 464.

Kovelman, I., Baker, S. & Pettito, L. (2008). Bilingual and monolingual brains compared: a functional magnetic resonance imaging investigation of syntactic processing and a possible "neural signature" of bilingualism. *Journal of Cognitive Neuroscience, 20*(1), 153 – 169.

McArthur, T. (1992). The scots-bilingual or just confused. *World Englishes, 11*(2-3), 101 – 110.

Nichols, E. S. & Joanisse, M. F. (2016). Functional activity and white matter microstructure reveal the independent effects of age of acquisition and proficiency on second-language learning. *Neuroimage, 143*,15 – 25.

Sulpizio, S., Del Maschio, N., Del Mauro, G., Fedeli, D. & Abutalebi, J. (2020). Bilingualism as a gradient measure modulates functional connectivity of language and control networks. *NeuroImage*, *205*, 116306.

Vaid, J. & Hull, R. (2002). Re-envisioning the bilingual brain using functional neuroimaging: Methodological and interpretive issues. In F.Fabbro (Ed.), *Advances in the neurolinguistics in bilingualism: A festschrift for Michael Paradis* (pp. 315 – 355). Udine, Italy: Forum.

Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Netherlands: A.W. Sythoff-Leyden.

Workman, L., Brookman, F. & Mayer, P. (2000). Language laterality in English/Welsh bilinguals: Language-acquisitional and language –specific factors in the development of lateralization. *Laterality, 5*(4), 289 – 567.

# ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО – МНОГОСТРАНЕН, ХЕТЕРОГЕНЕН ДЕФИЦИТ

**главен асистент дпн Йорданка Лалова**
Институт за изследване на населението и човека, БАН
*j_lalova@doctor.bg*
**доцент дфн Юлиана Душанова**
Институт по невробиология, БАН, *juliana@bio.bas.bg*
**Антоанета Калонкина, логопед**
Логопедичен център – София,
Министерство на образованието и науката, *akalonkina@abv.bg*

**Резюме:** Изследването е проведено при 37 деца от 2 – 3 клас, диагностицирани с дислексия на развитието (ДР). Проведени са специализирани тестове за българска извадка от деца на възраст 8 – 9 години, които обхващат различните страни на дефицитите при ДР. Използвани са тест за бързо серийно назоваване (БСН), оригинални компютърни зрително-пространствени тестове и такива за внимание. Резултатите показват значимо забавяне в скоростта на изпълнение при всички тестове, както и по-големия брой грешки при изследваните деца с ДР.

**Ключови думи:** дислексия, зрително-пространствена дисфункция, дефицит на вниманието, тест за серийно назоваване, психофизични зрително-пространствени тестове.

# DEVELOPMENTAL DYSLEXIA – A MULTIFACETED, HETEROGENEOUS DEFICIT

**Yordanka Lalova, Chief Assistant, DSc**
Institute of Population and Human Studies,
Bulgarian Academy of Sciences, *j_lalova@doctor.bg*
**Juliana Dushanova, Associate Professor, DSc**
Institute of Neurobiology, Bulgarian Academy of Sciences,
*juliana@bio.bas.bg*
**Antoaneta Kalonkina, Logopedist**
Centre for Speech Therapy, Ministry of Education and Science,
*akalonkina@abv.bg*

**Abstract:** The present work aims to study the multifaceted, heterogeneous nature of deficits in developmental dyslexia (DD), which is associated not only with phonological deficits but also with disorders of written speech, visual-spatial dysfunctions, and those of attention. A study is conducted for a sample of 39 Bulgarian children from grades 2 – 3, diagnosed with DD. To cover the various deficits in DD, specialized psychological tests such

as the serial naming test, as well as original psychophysical visual-spatial and attention tests were applied. The results show both a higher number of errors and a significant delay in performance in all tests.

**Key words:** dyslexia, visual-spatial dysfunctions, attention deficit, serial naming test, psychophysical visual-spatial tests.

Дислексията на развитието е специфично разстройство при четене, което засяга приблизително 4 – 10% от децата в училищна възраст. Затрудненията в образователния процес са свързани с фонологични, зрително-пространствени дефицити и такива на вниманието (Stein, 2019).

Според международната асоциация по дислексия, децата с ДР имат затруднения с невробиологичен произход, проявяващи се в точността и скоростта на четене на единични думи, единични псевдодуми и текст и/или в правописа. Болшинството от изследванията се фокусират предимно върху разстройства в четенето. Учениците с дислексия могат да имат значителни проблеми и в уменията за писане (Berninger, 2006). Тясно свързано със способността за четене е и умението да се назове възможно най-бързо (БСН) голям масив от добре познати зрителни стимули – цифри, букви, цветове и обекти (Peterson et al., 2018). Задачите за БСН активират фронто-парието-темпоралната мозъчна верига, подобна на тази, използвана за четене (Cummine et al., 2014). Подобно на задачите за четене, БСН изисква бърза мултимодална интеграция на няколко неврологични и когнитивни процеса: сакадни движения, перцептивно разпознаване, преместване на зрителното внимание, работна памет, лексикален достъп и артикулаторно планиране (Norton & Wolf, 2012).

Способността за активно преместване на зрителното внимание подобрява зрителното възприятие на разнообразни зрителни задачи. То има съществена роля при възприемане на контрастната чувствителност, на способността за сегментиране на текстура и на зрителното търсене в струпване на елементи при по-интензивен сигнал. Според хипотезата за „мултисензорно забавяне“ на преместването на вниманието децата с ДР са особено затруднени, ако трябва за необичайно кратко време да фокусират вниманието си върху определени стимули (Ruffino et al., 2010). Зрително-пространственото внимание, описвано в литературата като „насочено внимание“, при ДР се нарушава. Това нарушение води до неефективност при селективно извличане и преработване на зрителна информация от конкретна област от пространството в обсега на зрителното поле. Такива индивиди демонстрират по-разпръсната/дифузна форма на внимание. При тях са засегнати фокусираното пространствено

внимание, зрителното търсене и насочване (Liu et al., 2018).

Все повече са доказателствата за изкривяване на зрителната информация в зрителното пространство, както във времевата, така и в пространствената област при ДР. Тази констатация би могла да е свързана с нарушения при възприятия за движение, интеграция на контури, пространствена локализация и представяне на пространствени отношения (Wilmer et al., 2004).

Изместването на зрителното внимание играе изключително важна роля в интегрирането на буквите в писмена реч при обработката на буквените редове, защото е решаващ начинът, по който се анализират и идентифицират съответните сублексикални правописни единици при ефективно внимание за обработка на всяка буква (Vidyasagar & Pammer, 2010).

**Цел**

Целта на настоящата работа е да покаже многостранния, хетерогенен характер на дефицитите при дислексия на развитието (ДР), свързан с нарушения в писмената реч, със зрително-пространствени нарушения и такива на вниманието. Изследването е насочено към страни от когнитивната сфера, върху които се надгражда писмената реч.

**Изследвани лица**

Експерименталната група включва 37 деца – диагностицирани с дислексия на развитието, на възраст 8 – 9 години от общообразователните училища в София с майчин български език. Децата са без сензорни нарушения, със слух и зрение в норма. Те имат и коефициент на Рейвън в норма (IQ > 98) е. Нямат установени неврологични увреди и изявени емоционални проблеми. С психофизичните тестове са изследвани и 40 нормолексични деца на същата възраст.

**Материал и метод**

Преди прилагането на целеви психофизични изследвания (Лалова и сътр., 2018), с експерименталната група са проведени редица нормирани психометрични и невропсихологични тестове за измерване на когнитивния статус, на нивото на владеене на писмената реч. Използваните методики са: невропсихологичен статус, специализирана тестова батерия „Изследване на писмената реч“ (Калонкина, Лалова, 2016), тест за бързо серийно назоваване (Щерева, 2012) и тест за различно ориентирани знаци (Якимова, 2004).

Невропсихологичното изследване дава оценка на висши корови функции като гнозис, праксис и реч. Зрително-пространствените способности са изследвани допълнително с невербален тест на Жироламі-Булиние „Различно ориентирани знаци“. Тестът представлява набор от ориентирани в четири пространствени позиции (горе, долу, ляво, дясно) невербални стимули, групирани в десет различни комбинации по три. На детето се дава да види съответната комбинация, след което я възпроизвежда върху бял лист хартия. Резултатите се изчисляват в проценти.

Тестовата батерия „Изследване на писмената реч“ съдържа задачи за: четене на глас на едносрични и многосрични думи и четене на глас на едносрични и многосрични псевдодуми – с по 20 думи, фонологични задачи – „без първи звук“ и „без последна сричка“ – с по 10 думи, четене на глас на текст и диктовка с попълване на липсваща дума със сложен правопис в 30 изречения. Отчитат се броят верни отговори и времето за изпълнение на задачите.

Тестът за бързо серийно назоваване се прилага в две серии. Първата серия е назоваване на цветове – квадрати с черен, син, червен, зелен и жълт цвят, които се повтарят в случаен ред. Тестът се състои от 10 реда с по пет цветни квадрата на ред. Задачата е да изговорят възможно най-бързо всички цветове. Времето за изпълнение се отчита в секунди. Втората серия е назоваване на пет предметни картинки и е структурирана като първата.

Изследването на зрително-пространственото внимание и краткосрочната памет за зрително представена информация при лица с дислексия на развитието е извършено чрез компютърна психофизична задача за проследяване промяната на цвета в подсказка в черна рамка. Изследваното лице трябва да сравнява цвета в подсказката със следващия цвят, който се появява в нея. Вземат се броят верни отговори и реакционното време.

При ДР има нарушение и на динамичното зрително внимание. Начин за преодоляването му е максималното натоварване на пространствената и/или времева обработка на зрителната информация. Това се осъществява чрез компютърно представяне на психофизични задачи за кохерентно движение (Boets et al., 2011). Задачата е за дискриминация по посока на вертикално движение на точки в случаен точков патерн. Отчитат се верните отговори и реакционното време.

**Резултати**

В резултат на получените данни от невропсихологичното изследване на висшите корови функции при експерименталната група с ДР са установени дефицити в слуховия и пространствения гнозис, в разбиране многозначността на думата, в разбиране на предложни отношения и проблеми в динамичния праксис (реципрочна координация). Трудно до невъзможно е изпълнението на задачата за ориентация по часовник и задачите за писане – диктовка, съставяне на изречение по картинка, разказ по тема. Резултатите от теста „Различно ориентирани знаци“ са в проценти, като максималният процент грешки в норма за тази възраст е 47%. В нашето изследване децата с ДР показват средна грешка 60% ± 2,1. Този резултат ясно показва сериозните затруднения при децата с ДР при запомнянето и последващото възпроизвеждане на поредиците от по 3 знака. Най-голям дял от грешките се дължи на неправилно ориентиране на знаците в пространството и в по-малка степен – на промяна в последователността при изписването на знаците.

От таблица 1 се вижда, че при всички задачи от тестовата батерия „Изследване на писмената реч“ децата с ДР са с по-слаби показатели. Те попадат в рискова група по отношение на времето за прочитането на думите и особено на псевдодумите (еднорични думи – над 25 сек., многорични думи – над 31 сек., еднорични псевдодуми – над 35 сек., многорични псевдодуми – над 50 сек.). За фонологичната задача „без първи звук“ децата под 7 верни отговора са в риск, а за тази „без последна сричка“ – деца под 5 верни отговора са в риск. При четенето на текст децата от експерименталната група отново попадат в рискова група с време над 154 сек. Децата с по-малко от 14 вярно написани думи при диктовката са в рискова група.

**Таблица 1.** *Резултати от тестовата батерия „Изследване на писмената реч“*

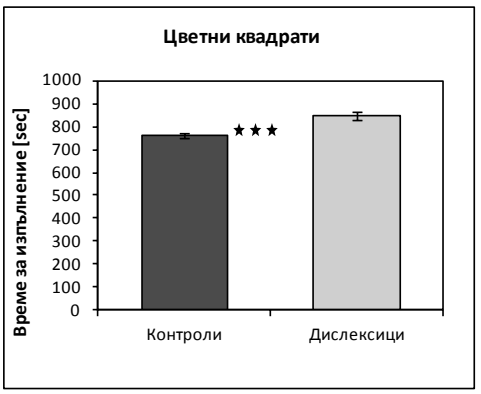
| Тестова батерия<br>брой верни отг./време (сек.) | Дислексици<br>Средно ± ст. откл. | Норма<br>Гранични стойности |
|---|---|---|
| *1. Еднорични думи* | | |
| верни отговори | 17 ± 1,1 | 19 – 20 |
| време | 31,2 ± 12,5 | 18 – 20 |
| *2. Многосрични думи* | | |
| верни отговори | 16 ± 1,2 | 19 – 20 |
| време | 43 ± 16,0 | 24 – 26 |
| *3. Еднорични псевдодуми* | | |
| верни отговори | 15 ± 1,3 | 19 – 20 |
| време | 49,3 ± 10,7 | 25 – 30 |
| *4. Многосрични псевдодуми* | | |
| верни отговори | 14 ± 1,9 | 18 – 19 |
| време | 78 ± 24,6 | 40 – 45 |
| *5. Фонология „без първи звук“* | | |
| верни отговори | 5 ± 2,1 | 8 – 10 |
| време | 64 ± 20,4 | 24 – 51 |
| *6. Фонология „без последна сричка“* | | |
| верни отговори | 4 ± 1,2 | 6 – 10 |
| време | 66,3 ± 21,5 | 28 – 62 |
| *7. Четене на текст* | | |
| вярно прочетени думи | 119 ± 7,1 | 127 – 133 |
| време | 187,5 ± 110,2 | 67 – 142 |
| *8. Диктовка* | | |
| вярно написани думи | 11 ± 4,5 | 16 – 28 |

Резултатите от теста за БСН показват, че серията с назоваването на цветове се изпълнява от децата с ДР за 64,64 сек., а серията с назоваването на предметни картинки – за 64,71 сек. Според тези стойности децата с ДР изостават с две години от календарната възраст в норма, тъй като за децата в предучилищна възраст нормата е 54 – 68 сек. за цветните квадрати и е 54 – 66 сек. за предметните картинки.

Резултатите от психофизичната задача за зрително-пространствено внимание с проследяване на промяната на цвета в подсказка предполагат значими дефицити, свързани със зрително-пространствената времева памет и вниманието при деца с дислексия в сравнение с контролната група. Това се отнася както за броя верни отговори така и за времето за изпълнение на теста – $p < ,001$ (фигура 1 и 2).

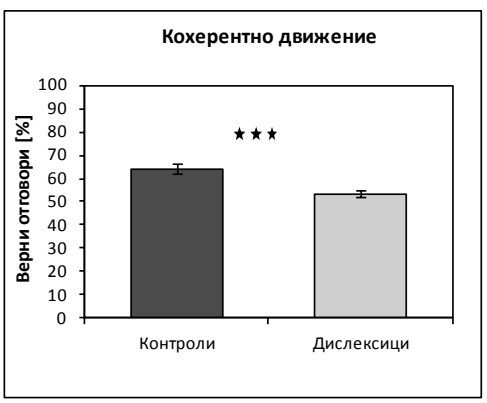
**Фигура 1**

**Фигура 2**

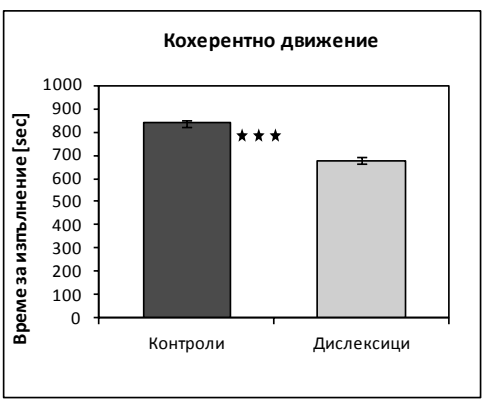



Резултатите от психофизичната задача за дискриминация по посока на вертикално движение на точки в случаен точков патерн показват, че дислексиците са със значимо по-малко верни отговори – $p < ,001$, т.е. те са с по-малка чувствителност към кохерентното движение от тази при контролите. Времето за реакция на децата с дислексия е значително по-продължително от това на контролната група за движещи се стимули в двете посоки – $p < ,001$ (фигура 3 и 4).

**Фигура 3**




**Фигура 4**




**Изводи**

Трудностите в разбирането на пространствените отношения, на предложните отношения, на многозначността на думите и на серийната организация са в основата на разбирането на логико-граматичните конструкции. Проблемите, свързани с речта, са многопластови, поради

което децата с ДР не достигат академичните изисквания за възрастта.

При тестовата батерия „Изследване на писмената реч“ резултатите на децата от експерименталната група са извън нормалното разпределение в посока, показваща трудно справяне със задачите. Неспособността им да използват сричките и фонемите, води до допускането на грешки при фонологичните задачи и до удължаване на времето за изпълнението им в сравнение с контролите. Такива деца четат бавно с много грешки, с нарушена плавност и прозодиката при четене, защото процесът още не е автоматизиран. Те не вписват правилно липсващата дума при диктовка на изречение, което говори за трудности в разбирането и прилагането на лексикалните, граматичните и правописните правила.

Дефицитът във фонологичното осъзнаване и бързото серийно назоваване са тясно свързани с функцията на магноцелуларната система при децата с ДР. Те играят важна роля в развитието на четенето (Qian & Bi, 2015).

Като възможен невробиологичен субстрат при ДР, който стои в основата на механизмите на времевото и пространствено забавяне при преместване на вниманието, може да бъде отслабен или анормален магноцелуларен вход към дорзалния зрителен поток и последваща дисфункция на свързания с вниманието фронто-париетален път.

Натрупването на доказателства показва, че магноцелуларната система е слабо развита при много дислексици (Lovegrove & Williams, 1993; Qian & Bi, 2015). В скорошно проучване, с използване на ЯМР сканиране се открива, че лявото латерално геникулатно ядро е значително по-малко и се различава по форма при дислексия в сравнение с нормата. Това предполага наличието на по-тънки магноцелуларни слоеве в лявото полукълбо на дислексиците (Giraldo-Chica et al., 2015).

***Благодарности:*** *Фонд „Научни изследвания“ към Министерство на образованието и науката (проект DN05/14-2016).*

***Source(s) of support:*** *A grant from the National Science Fundof the Ministry of Education and Science (project DN05/14-2016).*

## ИЗТОЧНИЦИ:

Berninger, V. (2006) A developmental approach to learning disabilities. In I. Siegel & A. Renninger (Eds.), Handbook of Child Psychology and Practice, Vol. IV. (pp. 420 – 452). New York: John Wiley & Sons.

Boets, B., Vandermosten, M., Cornelissen, P., Wouters, J., Ghesquiere, P. (2011) Coherent motion sensitivity and reading development in the transition from prereading to reading stage. Child Dev. 82 (3), 854 – 869.

Cummine, J., Szepesvari, E., Chouinard, B., Hanif, W. & Georgiu, G.k. (2014) A functional investigation of RAN letters, digits, and objects: How similar are they? Behavioural Brain Research, 275,157 – 165.

Giraldo-Chica, M., Hegarty, J. P. & Schneider, K. A. (2015) Morphological differences in the lateral geniculate nucleus associated with dyslexia. NeuroImage Clin., 7, 830 – 836.

Hari, R., Renvall, H., Tanskanen, T. (2001) Left minineglect in dyslexic adults. Brain, 124(7), 1373 – 1380.

Kalonkina, A., Lalova, Y. (2016) Izvezhdane na normativni pokazateli ot testova bateria za izsledvane na pismenata rech. Sofia, Romel, 30 – 38. [Калонкина, А., Лалова, Й. (2016) Извеждане на нормативни показатели от тестова батерия за изследване на писмената реч. Сборник „Логопедична диагностика“. Издателство ЛЦ „Ромел“, 30 – 38].

Lalova, Y., Kalonkina, Totev, Ts., Tsokov, S., Dushanova, Yu. (2018) Kompleksno izsledwane na disleksia na razwitieto. Sofia, Romel. [А., Лалова Й., Калонкина А., Тотев Ц., Цоков С., Душанова Ю., (2018) Комплексно изследване на дислексия на развитието. Издателство ЛЦ „Ромел“].

Liu, S., Liu, D., Pan, Z., Xu, Z. (2018) The association between reading abilities and visual-spatial attention in Hong Kong Chinese children. Dyslexia, 24 (3), 263-275, https://doi.org/10.1002/dys.1584.

Lovegrove, W. J. & Williams, M. C. (1993)Visual temporal processing deficits in specific reading disability. Visual processes in reading and reading disabilities, 311 – 329.

Norton, E. S. & Wolf, M. (2012) Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: implications for understanding and treatment of reading disabilities. Annual Review of Psychology, 63, 427-452.

Peterson, R. L., Arnett, A. B., Pennington, B. F., Byrne, B., Samuelsson, S., Olson, R. K. (2018) Literacy acquisition influences children's rapid automatized naming. Developmental Science, 21(3), e12589, https://doi.org/10.1111/ desc.12589.

Qian, Y. & Bi, H. Y. (2015) The effect of magnocellular-based visual-motor intervention on Chinese children with developmental dyslexia. Front. Psychol., 6, 1529.

Ruffino, M., Trussardi, A. N., Gori, S., Finzi, A., Giovagnoli, S., Menghini, D. (2010). Attentional engagement deficits in dyslexic children. Neuropsychologia, 8, 3793-3801.

Shtereva, K. (2012) Fonologichno osaznavane na detsa. Sofia, Glossa Terapi. [Щерева, К., (2012) Фонологичното осъзнаване на децата. София, Глосса Терапи].

Stein, J. (2019) The current status of the magnocellular theory of developmental

dyslexia. Neuropsychologia, 130, 66 – 77.

Yakimova, R. (2004) Narusheniya na pismenata rech. Sofia, Romel. [Якимова, Р. (2004) Нарушения на писмената реч. Издателство ЛЦ „Ромел“].

Vidyasagar, T. R. & Pammer, K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. Trends in Cognitive Science, 14(2), 57 – 63.

Wilmer, J.B., Alexandra, J., Richardson, A.J., Chen, Y., Stein, J.F. (2004) Two visual motion processing deficits in developmental dyslexia associated with different reading skills deficits. Journal of Cognitive Neuroscience, 16(4): 528 – 540.

# ЕМОЦИОНАЛЕН БАЛАНС, СПРАВЯНЕ И ПРЕУСПЯВАНЕ СРЕД УЧЕНИЦИ ПРЕДИ И ПО ВРЕМЕ НА COVID-19

**Красен Фердинандов, училищен психолог**
Софийска математическа гимназия „Паисий Хилендарски“
*krasenferdinandov@gmail.com*

**Резюме:** В съобщението са представени резултати от апробационно изследване със скали за измерване на *афективния баланс* (Bradburn, 1969), начините за *справяне със стреса* (Carver, 1997) и нивото на *преуспяване* (Suh et al., 2010). Използвани са две форми на анонимно допитване – „хартия и химикал“ преди COVID-19 и електронен формат по време на COVID-19 кризата. Резултатите показват оптимален афективен баланс, преобладаващо целеустремени стратегии за справяне, високо ниво на преуспяване по време на дистанционното обучение и първата изолация.

**Ключови думи:** афективен баланс, справяне със стреса, преуспяване, COVID-19, дистанционно обучение

# HIGH-SCHOOL JUNIORS AND SINIORS‘AFFECTIVE BALANCE, COPING AND THRIVING BEFORE AND DURING THE FIRST COVID-19 LOCKDOWN

**Krasen Ferdinandov, School Psychologist**
“Paisii Hilendarski“ Mathematical High-School of Sofia
*krasenferdinandov@gmail.com*

**Abstract:** The current scientific report presents results of an approbation research with scales measuring *affective balance* (Bradburn, 1969), *coping* (Carver, 1997) and the level of *thriving* (Suh et al., 2010). Two forms of anonymous and voluntary survey were applied, a „paper & pencil“ before COVID-19 and an Internet based version during COVID-19 isolation. The results demonstrates an optimal level of affective balance, priority on goal-directed coping strategies, a high level of thriving and life-satisfaction, despite the first lockdown challange.

**Key words:** affective balance, coping, thriving, COVID-19, education-from-distance

## Цел, предмет и метод на изследването

*Целта* на изследването е да се апробират и оценят първичните психометрични качества на три скали за измерване на нивото на положителните, отрицателните емоции и афективния баланс, начините за справяне със стреса и общото чувство за качеството на живот и преуспяване.

*Предметът* на изследването са данни от проучване, проведено сред ученици от Софийска математическа гимназия „Паисий Хилендарски“.

Извадката е съставена на принципа на случайното, доброволно и анонимно участие на 179 момчета и 132 момичета, 108 от прогимназиален и 203 от гимназиален етап, 150 ученици преди (ноември/2019 – януари/2020) и 161 по време на мерките за изолация заради COVID-19 (април – май/2020), като предварително е заложено търсене на баланс между пол и брой участници по време на двата етапа на допитването (приблизително 11% от пълния брой ученици, учещи в училището).

*Дизайнът* на изследването е базиран на авторски адаптиран превод върху три скали, които не изискват предварително позволение за ползване от авторите им. По време на първия етап е използвана хартиена версия със заглавие „*Как се чувстваш и се справяш през първия срок?*“. Идентичен дизайн е използван и през втория онлайн етап на допитването „*Как се чувстваш и се справяш по време на кризата с COVID-19?*“[1]

**Резултати**

Скалите за самооценка на *положителни* и *отрицателни емоции,* от разликата между сумата от оценките/броя, за които се извежда, и индекс за *афективен баланс* (Positive Affects Scale, Negative Affects Scale, Affective Balance Scale; Bradburn, 1969; виж още Costa & McCrae, 1980; Diener, 1994; Diener & Emmons, 1985; Diener et al., 2017; Moriwaki, 1974; McDowell & Praught, 1982), относно *начините за справяне със стреса* (Brief COPE, Carver, 1997) и *преуспяването* (Brief Inventory of Thriving, Suh et al., 2010) показват висока вътрешна айтемна консистентност и удовлетворяват високи стандарти за това дали са подходящи за измерване на конструктната им валидност (**дихотомни** и **полиномни** данни).

Несъответствия между очакваната факторна и теоретичната валидност са установени единствено за скалата, измерваща начините за справяне. Като ***ефективни*** подходи се индексират *активното справяне, планирането, преоценката, приемането, разсейването, хумора и религиозността*. ***Неефективни*** са *търсенето на емоционална и конкретна подкрепа, проветряването, употребата на опиати, отричането, примирението и самообвиняването*. Този проблем се коментира и от редица други изследователи (например Baumstarck et al. 2017; Doron, 2014; Kapsou et al. 2010; Monzani et al. 2015; Muller & Spitz, 2003), за което

[1] Допитването е достъпно на адрес: https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id = 0964JOJpAE-8jK3t87tlTbk0x2HoYu5Mn0pFmvx7QbZUNEI3WFRJMjU0NUxDSDBIOVhLNFdRVVBZNC4u

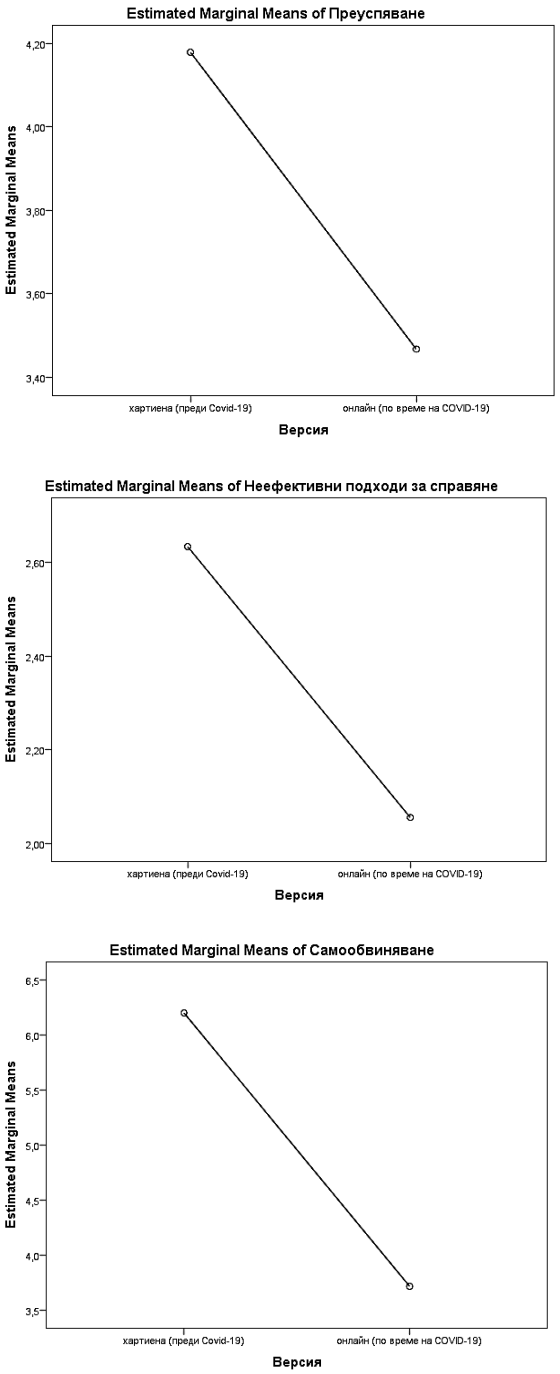
самият автор предварително отбелязва, че приоритетно трябва да се възприеме логико-теоретичната структура на измеренията при изчисляване на отделните индекси (Carver, 1989; Carver, 1997).

За установяване на междугрупови и междупредметни разлики е използван анализ на вариациите с индексите от периода преди и по време на COVID-19. Не са установени ***междуполови разлики*** само за глобалните индекси, но са открити разлики при конкретните подходи за справяне посредством *търсене на емоционална подкрепа* ($\eta_{partial}^2 = ,027$, $p = ,003$, т.е. 2,7% по-високи за момичетата, при 99,3% сигурност) и *вентилиране на емоциите* ($\eta_{partial}^2 = ,018$, $p = ,018$; също по-високи при момичетата с 1,8%, при 98,2% сигурност).

Незначителен или слаб, но значим размер на ефекта, дължащ се на разликите в ***етапа на образование***, е установен за *ефективния стил* ($\eta_{partial}^2 = ,021$, $p = ,011$), по-високи при участниците от гимназиалния етап, обединяващ *разсейването* ($\eta_{partial}^2 = ,021$, $p = ,011$), *положителната преоценка* ($\eta_{partial}^2 = ,035$, $p = ,001$) и *приемането* ($\eta_{partial}^2 = ,035$, $p < ,005$).

Ако се вземе предвид разликата, дължаща се на момента на допитване, ***преди*** (диспозиция) и ***по време на COVID-19*** (ситуативност), в посочения период се наблюдава много значителен спад в *положителните емоции* ($\eta_{partial}^2 = ,232/,215$, $p < ,001$), в чувството за *преуспяване* ($\eta_{partial}^2 = ,175$, $p < ,001$), драстично намаляване на *неефективните подходи* ($\eta_{partial}^2 = ,226$, $p < ,001$), от които умерено при *употребата на опиати* ($\eta_{partial}^2 = ,087$, $p < ,001$) и нарастване на *търсенето на емоционална подкрепа* ($\eta_{partial}^2 = ,089$, $p < ,001$), и въпреки това голям спад на индексите за *самообвинение* ($\eta_{partial}^2 = ,307$, $p < ,001$) като типичен пример за неефективен подход за справяне с предизвикателството на изолацията (Фигура 1).

Умерен до слаб спад е отразен за няколко други показателя, сред които са тези за *отрицателни емоции* ($\eta_{partial}^2 = ,013/,021$, $p = ,020$), *афективен баланс* между двата типа емоции ($\eta_{partial}^2 = ,046/,053$, $p < ,005$), *търсене на конкретна помощ* ($\eta_{partial}^2 = ,036$, $p = ,001$), *пасивно примирение* ($\eta_{partial}^2 = ,070$, $p < ,001$), *проветряване* на емоциите ($\eta_{partial}^2 = ,019$, $p = ,014$), значителен спад при *отричане* на проблемите ($\eta_{partial}^2 = ,109$, $p < ,001$). Същевременно се отбелязва нарастване на *ефективните подходи* ($\eta_{partial}^2 = ,056$, $p < ,001$), сред които драстично при *обръщане към религията* ($\eta_{partial}^2 = ,151$, $p < ,001$) и *приемане* ($\eta_{partial}^2 = ,096$, $p < ,001$) на обстоятелствата и умерено за *хумора* ($\eta_{partial}^2 = ,045$, $p < ,005$).




**Фигура 1:** *Спад в преуспяването и неефективните стилове за справяне*

**Заключение**

От получените резултати може да се заключи, че скалите са подходящи и ефективни за изследване на състояния и процеси сред подрастващите. Успешно се отразяват динамични тенденции и поведенчески нагласи като емоциите, балансът между тях. Беше отразена и най-отчетливата тенденция за спад както в индекса за преуспяване, така и в неефективния стил за справяне, най-вече подходът „самообвинение“. Резултатът не е парадоксален, а по-скоро отражение на промяна в начините за справяне, диктувана от предизвикателствата на актуалната ситуация, която провокира по-скоро уменията за самосъхранение и удовлетворяване на нуждата от общуване и подкрепа, отколкото интереса към самоусъвършенстване и високи успехи, дори за сметка на по-висока самокритичност.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being.* Chicago: Aldine.

Baumstarck, K., Alessandrini, M., Hamidou, Z., Auquier, P., Leroy, T. & Boyer, L. (2017). Assessment of coping: a new french four-factor structure of the brief COPE inventory. *Health and quality of life outcomes*, 15, 1, 8.

Carver, C. S. (1997). You Want to Measure Coping But Your Protocol's Too Long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine, 4,* 1, 92 – 100.

Carver, C., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267 – 283.

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology, 38,* 4, 668 – 678.

Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 2, 103.

Diener, E., Emmons, R. A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 5, 1105 – 1117.

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D. & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58*,* 2, 87 – 104.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, DW., Oishi, S., Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicator Research*, 97, 143 – 156.

Doron, J., Trouillet, R., Gana, K., Boiché, J., Neveu, D. & Ninot, G. (2014).

Examination of the hierarchical structure of the brief COPE in a French sample: empirical and theoretical convergences. *Journal of Personality Assessment*, 96, 5, 567 – 575.

Kapsou, M., Panayiotou, G., Kokkinos, C. M. & Demetriou, A. G. (2010). Dimensionality of coping: An empirical contribution to the construct validation of the Brief-COPE with a Greek-speaking sample. *Journal of Health Psychology*, 15, 215 – 229.

McDowell, I. & Praught, E. (1982). On the measurement of happiness: An examination of the Bradburn Scale in the Canada Health Survey. *American Journal of Epidemiology*, 116, 949 – 958.

Monzani, D., Steca, P., Greco, A., D'Addario, M., Cappelletti, E. & Pancani, L. (2015). The Situational Version of the Brief COPE: Dimensionality and Relationships With Goal-Related Variables. *Europe's journal of psychology*, 11, 2, 295 – 310.

Moriwaki, S. Y. (1974). The affect balance scale: a validity study with aged samples. *Journal of Gerontology, 29,* 1, 73 – 8.

Muller, L. & Spitz, E. (2003). Multidimensional assessment of coping: Validation of the Brief COPE among French population. *Encephale*, 29, 507 – 518.

Su, R., Diener, E. & Tay, L. (2014). The Development and Validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being,* 6, 3, 251 – 279.

# ЕФЕКТ НА ДАЛЕЧЕН ПРЕНОС ПРИ РАЗБИРАНЕ НА ПОГРЕШНИ ВЯРВАНИЯ СЛЕД ОБУЧЕНИЕ В ЕКЗЕКУТИВНИ ФУНКЦИИ ПРИ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

**гл. ас. д-р Кристина Гоцева-Българанова**
Нов български университет, *kgotseva@nbu.bg*
**доц. д-р Милена Мутафчиева**
Нов български университет, *mmutafchieva@nbu.bg*

**Резюме:** Според Diamond (2002, 2013) обученията в екзекутивни фукнции (ЕФ) помагат на децата да развиват академични и когнитивни способности. Настоящото изследване проследява ефект на обучение със задачи за работна памет и потискане в разбирането на погрешни вярвания при деца в предучилищна възраст. Повечето предишни изследвания са корелационни, но ясно показват връзка между работната памет и потискането с разбирането на погрешни вярвания (Perner, 1999; Carlson et al., 2013; 2015). Други данни от нашата линия изследвания откриват директна връзка между обучението в ЕФ и разбирането на погрешни вярвания, както и разсъженията по аналогия, при едни и същи използвани задачи за пред- и пост-тест (Gotseva-Balgaranova& Mutafchieva, 2018).

Настоящото изследване цели да провери възможен ли е далечен пренос със следния смесен дизайн с три условия на независимата променлива, разпределени според прилаганото обучение: 1) работна памет; 2) потискане; 3) разбиране на съхранение (контролна група). Има две вътреиндивидни измервания за всяка група: 1) пред-тест за погрешни вярвания; 2) пост-тест със структурно еднакви, но повърхностно различни задачи за погрешни вярвания. Всяко обучение е индивидуално с продължителност 7 дни. Участниците са общо 61, на средна възраст 4 год. и 7 м. Резултатите показват значимо повишение в представянето в задачите за погрешни вярвания в групите с работна памет и потискане, но не и в контролната. Според допълнителните анализи работната памет, потискането и разбирането на съхранение също се подобряват в рамките на 7-дневните програми. Получените данни показват, че е възможно да повишим разбирането на децата за погрешни вярвания, но и че подобен далечен пренос е възможен.

**Ключови думи:** погрешни вярвания, обучение, екзекутивни функции, работна памет, инхибиторен контрол, предучилищна възраст

# GENERALIZATION EFFECT IN FALSE BELIEF UNDERSTANDING AFTER EXECUTIVE FUNCTON TRAINING IN PRESCHOOL CHILDREN

**Kristina Gotseva-Balgaranova, Assist. Prof. PhD**
New Bulgarian University, *kgotseva@nbu.bg*
**Milena Mutafchieva, Assoc. Prof. PhD**
New Bulgarian University, *mmutafchieva@nbu.bg*

**Abstract:** Diamond (2002; 2013) claims that executive functions (EF) training can help children develop academic and cognitive abilities. The current study explores the effect of working memory and inhibitory control trainings on false belief understanding in preschool children. Most of the previous studies show stable correlations between working memory, inhibition and false beliefs understanding (Perner, 1999; Carlson et al., 2013; 2015). Other data from a study in our line of research shows a direct relation between EF training and false beliefs understanding, and reasoning by analogy, where one and the same tasks for pre- and post-test are used (Gotseva-Balgaranova& Mutafchieva, 2018).

The current study aims to test whether a generalization effect is possible with a mixed design with three levels of the independent variable according to the training: 1) working memory; 2) inhibition; 3) conservation (control group). The within-subject factor has two levels: 1) pre-test with false beliefs; 2) post-test with different, unknown false belief tasks withthe same structure. The trainings are individual and last7 days. The subjects are 61, with an average age of 4 years and 7 months. Our results show a significant increase in children's score in false beliefs understanding in the working memory and inhibition groups, but not in the control group. Additional analyses show that working memory, inhibition and conservation also improve following the 7-day programs. This data shows that we can increase children's understanding in false beliefs, but also that a generalization effect on different tasks is possible.

**Key words:** false beliefs, training, executive functions, working memory, inhibition, preschool children

## Въведение

### Теории за менталния свят (ToM)

Понятието ToM се отнася до когнитивната ни способност да описваме собствените и чуждите ментални състояния – чувства, мисли, преживявания, вярвания. Подобен капацитет ни позволява да предсказваме поведението (Perner, 1991). Дефиницията гласи, че това е способността, чрез която хората възприемат останалите като агенти, които имат намерение да направят нещо, имат желания, вярвания, знания, притежават ум с определени съдържания и характеристики. В това разбиране се включва и идеята, че менталните състояния на другите може да се различават от собствените, а също и от действителността, което касае погрешните

вярвания (ПВ, false beliefs) (Wellman, 1990). ToM се отнася до всички ментални състояния, но за да кажем, че някой е развил способността е прието той да разбира ПВ на другите и да умее да предвижда поведение на тази база. При ПВ има сблъсък между нечии истински вярвания и реалността, поражда се когнитивен конфликт между две едновременно съществуващи репрезентации за света (Wellman, 1990).

Метаанализ със стандартни вербални тестове (за смяна на локализацията и заблудаващо съдържание) показва силен ефект на възрастта – между 3 г. и 4 г. децата не се справят, и едва след 4 г. ясно показват разбиране на ПВ (Wellman et al., 2001). Подобно откритие дефинира кратък възрастов диапазон, в който способността търпи интензивно развитие, което според изследователи в областта зависи и от развитието на компоненти на ЕФ – потискане (инхибиторен контрол) и работна памет (РП), (Perner, 1999; Carpenter et al., 2002; Carlson et al., 2013).

**Екзекутивни функции, потискане и работна памет**

ЕФ започват да се развиват още през първата година от живота на децата, но остават ограничени по-дълго, костват когнитивни усилия, а развитието им продължава и по време на юношество (Diamond, 2013). Осезаеми промени в екзекутивния контрол започват да се забелязват в периода между 3 г. и 7 г., когато нараства и разбирането за ума (Perner & Lang, 2000). ЕФ са съвкупност от способности, които са изключително важни за когнитивната система – изискват се при контрол и координация на изпълнението в сложни задачи за решаване на проблеми (Dick & Overton, 2010). Според една от дефинициите се разделят само на два компонента – РП, наричана „мониторинг“ и потискане, свързано с контрола на отговорите, които даваме в различни ситуации или задачи (Gordon & Olson, 1998).

Потискането бива определяно като много важно за мисленето и поведението на децата и възрастните, то се отнася до способността ни да контролираме както вниманието, мислите, емоциите, така и поведението си. Благодарение на него можем да отхвърлим първосигнално изникнал отговор, който е нерелевантен и да осъществим по-трезва преценка (Diamond, 2013). Друга дефиниция гласи, че потискането възниква естествено като по-достъпен за момента отговор на задача, когато има „състезание“ между едновременно съществуващи схеми (Perner, 1998). Счита се, че едва на 4 г. – 5 г. децата имат добро потискане (Diamond et al., 2002a).

РП се определя като система за временно складиране на информа-

ция, която е контролирана от вниманието и определя капацитетът ни за комплексно мислене, позволява осъществяване на сложни ментални операции (Baddeley, 2007, цит. по Henry, 2012). Тя отговаря за временното съхранение, обработка и манипулация с информацията в изпълнение на дадена задача. Според един от моделите за РП тя съдържа три компонента: екзекутивен център (система за контрол на вниманието); две системи за временно задържане на различен тип информация – фонологичен кръг, който задържа информация основана на речта и визално-пространствен скицник, който задържа визуална и пространствена информация (Baddeley & Hitch, 1974). РП има ограничен обем, който при деца на възраст между 4 г. и 6 г. е 4 единици за вербални стимули и 3 единици за визуални стимули (Hall et al., 2015). Боравенето с повече стимули едновременно е трудно за децата и се развива относително бавно (Cowan et al., 2011).

**Връзка между разбиране на ПВ и ЕФ**

Мета-анализ върху 102 изследвания от 15 държави проследява връзката между ЕФ и ТоМ и открива положителна корелация (r = 0,4), която е независима от интелигентност, възраст, пол, вербални способности и култура (Devine & Hughes, 2014). Съществуват предположения, че сами по себе си задачите за ПВ са задачи за потискане, тъй като са изградени върху две едновременно съществуващи и състезаващи се репрезентации за реалността – истинското знание на детето и погрешното вярване на протагониста (Perner, 1998).

Ролята на РП в разбирането на ПВ се свързва с ограничения обем, който при натоварване кара децата да използват различни стратегии в отговорите си (Carpenter et al., 2002), което би обяснило типичните им грешки. Способността да се задържа и обработва едновременно конфликтна информация е необходима, както за разбирането, така и за изразяването на знание, свързано с ментални състояния (Hughes, 1998a).

Според друг метаанализ на 10 лонгитюдни изследвания връзката е асиметрична и ЕФ предсказват нивото на разбиране на ПВ, но не и обратното (Devine & Hughes, 2014). Авторите откриват само едно публикувано изследване, проследяващо директна зависимост, а не корелационна. В него след кратко обучение със сортиране на карти в рамките на 2 опита, е заключено, че ЕФ са определящи за ПВ, макар обучението в ПВ също да има ефект върху сортирането на карти (Kloo & Perner, 2003).

В предишно наше изследване, ние предоставяме данни за директно влияние на интензивно 7-дневно обучение в потискане и РП върху зада-

чи за ПВ и аналогии при деца на 4 г. Резултатите ни показват значимо повишение в успеха на децата и за двата типа задачи при използвани едни и същи пред- и пост-тестове (Gotseva-Balgaranova & Mutafchieva, 2018).

**Възможен ли е далечен пренос на умения след обучение?**

Според възгледа за концептуално развитие една полза от обучения е, че ще се наблюдава генерализация върху широк кръг от ситуации, задачи, стимули, процедури и дори съвсем различен контекст. Изследователи оспорват това и твърдят, че обученията помагат само когато искаме да научим децата на нещо специфично. Ефектите при обучение са силно контекстно зависими и ако тестваме способност извън обучаваната, далечен пренос е невъзможен. Наученото в обучение е по-скоро продукт на разговорите с хората в конкретния контекст и предизвиканите когнитивни състояния, и е релевантно само за същата задача. Например обучение в ПВ насочва вниманието и мисълта много повече в термините на ментални състояния и дори да се наблюдават преносни ефекти, те са продукт на такъв процес (Wesrta & Carruters, 2017).

В друго наше изследване откриваме именно специфични за задачата ефекти при разбиране на ПВ и аналогии (Gotseva-Balgaranova & Mutafchieva, 2018). Следващата стъпка е да проверим възможността за далечен пренос на умения след обучение в ЕФ.

**Експериментално изследване**

*Възможен ли е далечен пренос в ПВ след обучение в ЕФ?*

*Дизайн:*

- смесен с три нива на независимата променлива;
- междугрупов фактор – според вида на обучението:
  - ЕГ потискане с обучение в потискане;
  - ЕГ РП с обучение за развитие на РП;
  - контролна група (КГ) с обучение със задачи за съхранение;
- вътреиндивидният фактор е разликата между пред-тест и пост-тест с различни задачи за ПВ.

Обученията са с продължителност 7 дни, 25 мин. индивидуална работа. Допълнителни измервания за всяко от трите обучения проследяват дали обучаваните способности се развиват.

ЗП – успех в пред- и пост-тест за ПВ.

*Хипотези*

1. Обучението със задачи за потискане ще помогне на децата да генерализират уменията при решаването на задачи за ПВ.
2. Обучението за подпомагане на РП ще помогне на децата да генерализират умения при решаване на задачи за ПВ.
3. Не се очакват повишения в контролната група, където обучението е със задачи за съхранение.

*Стимули – Тестова фаза*

Използваните стимули за ПВ са авторски, заснети на видео. Кратките истории са с еднаква структура, но героите и обектите са от различни области на познание. На *Фиг. 1. пред-тест* е даден пример със снимка от задача, изполвана за пред-тест с история за джудже и принцеса, където тестовият въпрос е: *„Какво има в чувала според Принцесата?“*. От *Фигура 1 пост-тест* се забелязва, че сценотестът и героите са различни, структурата на задачите остава същата – в първоначално празен контейнер се поставя обект, който в последствие е сменен в отсъствието на протагониста.

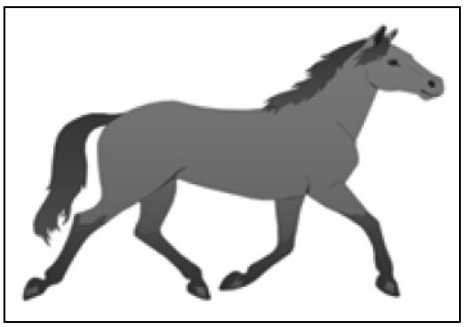
Пред-тест

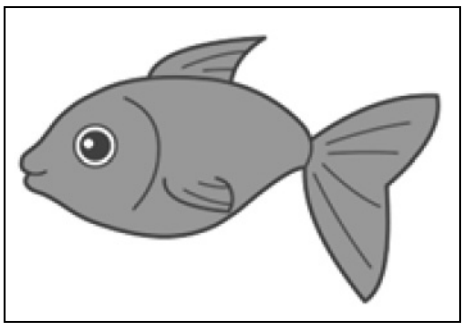
Пост-тест

**Фигура 1.** *Примери от използваните задачи в тестовата фаза за ПВ.*

*Стимули – Обучителна фаза*

На фигура 2 има пример от обучението за потискане, където задачите са за сортиране на карти, тип Ступ и такива за моторно изпълнение (*„Когато тропна веднъж, ти тропаш два пъти. Когато тропна два пъти, ти тропаш веднъж.“*).





*„На кончето ще казваме „рибка“, а на рибката „конче“*

**Фигура 2.** *Пример за стимули, използвани в обучението в потискане.*

В обучението за РП задачите за фонологичен кръг са записи със списъци от обекти, животни, цветове, които детето трябва да възпроизведе в различен ред. Пример: чува се *„куче, крава, жаба“* и трябва да се подредят по големина, започвайки от най-голямото. За визуално-пространствен скицник са използвани задачи с двойки карти (memo games), Corsi-block test (Vandierendonck et al., 2004), адаптиран за деца, разпознаване по картина.

Обучението в КГ е с класически задачи на Пиаже за съхранение на брой, дължина, маса, течност. Инструкциите са взаимствани от оригиналните (пр. *„Еднакъв брой кламери ли има в двете редици?“*).

*Процедура*

Процедурата на изследването е двойно сляпа. Тестовата фаза за ПВ се провежда по един и същи начин, пред- и пост-тестът се състоят от по 3 задачи за ПВ и 1 контролна задача с истинско вярване, подавани в разбъркан ред, измерването трае 15 мин. Пост-тестът има същата структура, но задачите са повърхностно различни.

Обучителната фаза за всяка група започва в деня след пред-тест за ПВ, трае 7 дни и всеки ден с децата се работи индивидуално по 25 мин. Обученията спазват една и съща структура, а задачите са с нарастваща трудност. В началото и в края на всяко обучение участниците имат две допълнителни тестирания (с други задачи), с които се измерва промяната в способността, която е обучавана.

*Участници*

Извадката е от 61 деца (ЕГ потискане – 21 участници; ЕГ РП – 20; КГ – 20), на възраст между 48 м. и 59 м. (m = 55,6), общо 32 момичета и 29 момчета, разпределени равномерно в групите.

*Резултати*

Данните са обработени с SPSS, използван е дисперсионен анализ Repeated measures. На фигура 4 се виждат резултатите в средни стойности с максимален бал 3.

**Фигура 4.** *Резултати от пред и пост-тест с ПВ.*

Участниците в трите групи са равномерно разпределени според резултатите в пред-тест (F(2;58) = 0,881, p = 0,42). Резултатите в пост-тест показват повишение само в двете ЕГ. Има интеракция между факторите и обучения повлияват значимо представянето на децата в различните групи (F(2;58) = 6,111, **p = 0,004)**. Има главен ефект на манипулацията (F(2;58) = 4,4, **p = 0,017**) и общ ефект на вътреиндивидния фактор, (F(1;58) = 32,779, **p < ,001**), който показва, че децата в пост-тест са по-добри в представянето си в сравнение с пред-тест. Вътреиндивидни сравнения за всяка група показват, че повишението се дължи на промяната в успеха в двете ЕГ: значимо повишение в ЕГ потискане (F(1;20) = 15,921, **p = 0,001**); значимо повишение в ЕГ РП (F(1;19) = 24,750, **p < ,001**); няма разлика в КГ (F(1;19) = 0,322, p = 0,577). Междугрупови

сравнения показват значими разлики в пост-тест между ЕГ потискане и КГ (**p = 0,012; ES = 0,85)** и ЕГ РП и КГ (**p = 0,001; ES = 1,26)**. Двете ЕГ не се различават в пост-тест (p = 0,367; ES = 0,26). На база на получените резултати, може да се заключи, че приложените обучителни програми в двете ЕГ са повлияли по сходен начин способността на децата да решават задачи за ПВ, генерализирайки умения.

**Дискусия**

Издигнатите хипотези намират подкрепа след проведеното изследване, в което е демонстриран далечен пренос. Децата повишават значимо успеха си в различни задачи за ПВ след обучение в потискане и РП. Според предишни данни с развиване на ЕФ можем да подпомагаме изпълнението на разнообразни като същност задачи (Diamond, 2013). Настоящото изследване подкрепя тази идея и показва, че може не само да се учат конкретни решения, но и да се развиват механизми и умения. Обичайно в литературата се откриват специфични за задачата ефекти, независимо от интервенцията между пред и пост-тест (Kloo & Perner, 2003; Gotseva-Balgaranova & Mutafchieva, 2018). Настоящите данни противоречат на идеята, че далечен пренос е невъзможен, особено в експериментален контекст (Westra&Carruters, 2017). Не можем да сме сигурни дали наблюдаваните промени се дължат на промяна в механизмите, но данните ни са новост сравнени с предишни изследвания. Имаме конкретни доказателства за пренос върху различни задачи в самите обучения, а също и в задачите за ПВ.

В настоящото изследване се открива влияние на обученията в потискане и РП след 7 дни и то върху различни задачи. Все още не знаем дългосрочен ли е ефектът, но при тези резултати след само 7 дни има реални възможности за устойчивост за по-дълъг период. Възможно е ефектът да зависи от дължината на обучителната програма и от изследваните способности. Значимите вътреиндивидни и междугрупови повишения ни дават основание да смятаме, че ефектът се дължи на обученията в ЕГ, тъй като в КГ няма подобни резултати.

Ролята на ЕФ в разбирането на ПВ е широко изследвана, но сериозен дефицит в областта са основно корелационните данни (Devine&Hudges, 2014). С откритите директните зависимости между ЕФ и разбирането на ПВ ние доразвиваме идеите за природата на връзката между тях. Като цяло, с представеното изследване още веднъж показваме, че е възможно да подпомагаме социалното и когнитивно развитие чрез обучение в ЕФ.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In: *The psychology of learning and motivation*, 8, 47 – 90. New York Academic Press.

Carpenter, M., Call, J. & Tomasello, M. (2002). A new false belief test for 36-month-olds, *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 393 – 420.

Cowan, N., AuBuchon, A. M., Gilchrist, A. L., Ricker, T. J., Saultz, J. S. (2011). Age differences in visual working memory capacity: not based on encoding limitations. *Dev. Sci.*, 14, 1066 – 107.

Devine, R. T. & Hughes, C. (2014). Relation between False Belief Understanding and Executive Function in Early Childhood: A Meta-Analysis. *Child Development*, 85(5), 1777 – 1794.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu. Rev. Psychol*., 64, 135 – 168

Diamond, A., Kirkham, N. & Amso, D. (2002a). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a proponent response. *Developmental Psychology*, 38(3), 352 – 362.

Dick, A. S. & Overton, W. F. (2010). Executive function: Description and explanation. In B. Sokol et al. (Eds.), *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions*. New York, NY: Oxford University Press, 7 – 34.

Gordon, A. C. L. & Olson, D. R. (1998). The relation between acquisition of a theory of mind and the capacity to hold in mind. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 70 – 83.

Gotseva-Balgaranova, K. & Mutafchieva, M. (2018). Does Training in Inhibition and Working Memory Influence Analogical reasoning and Theory of Mind in Young Children? *Proceedings of the 40th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1732 – 1737.

Hall, M. G., Mattingley, J. B. & Dux, P. E. (2015). Distinct contributions of attention and working memory to visual statistical learning and ensemble processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 41(4), 1112 – 1123.

Henry, L. (2012). *The Development of Working Memory in Children*. London: SAGE.

Hughes, C. (1998a). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 233 – 253.

Kloo, D. & Perner, J. (2003). Training transfer between card sorting and false belief understanding: helping children apply conflicting descriptions. *Child Development*, 74(6), 1823 – 1839.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press. A Bradford book.

Perner, J. (1998). The meta-intentional nature of executive functions and theory

of mind. In P. Carruthers & J. Boucher (Eds.), *Language and thought,* 270-283. Cambridge University Press.

Perner, J. & Lang, B. (2000). Theory of mind and executive function: Is there a developmental relationship? In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism and developmental cognitive neuroscience* (pp. 150 – 181). Oxford University Press.

Vandierendonck, A., Kemps, E., Fastame, M. C. & Szmalec, A. (2004). Working memory components of the Corsi blocks task. *British Journal of Psychology*, 95(1), 57 – 79.

Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind.* Cambridge MA: MIT Press.

Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655 – 84.

Westra, E. & Carruthers, P. (2017). Pragmatic development explains the Theory-of-Mind Scale. *Cogntion*, 158, 165 – 176.

# ИЗСЛЕДВАНЕ НА ПСИХОМЕТРИЧНИТЕ СВОЙСТВА – ВЪНШНА ВАЛИДНОСТ, СЕНЗИТИВНОСТ, СПЕЦИФИЧНОСТ И НАДЕЖДНОСТ НА СКРИНИНГ ТЕСТА ЗА ТРИГОДИШНИ ДЕЦА – КРАТКА ФОРМА (2018)

**доцент д-р по психология Мария Атанасова-Трифонова**
Институт за изследване на населението и човека – БАН
*maria.p.trifonova@gmail.com*

**Резюме:** Основна цел на настоящето изследване е да се установят психометричните параметри – външната валидност, сензитивност, специфичност и надеждност на скрининг теста за тригодишни деца. Валидизацията на скрининг теста се основава на данни от пряко емпирично изследване на деца (N = 122) със скрининг теста и с Когнитивната субскала от Скалите за детско развитие Бейли III, както и с теста Денвър II. Анализът на данните от изследването показва наличие на статистически значима положителна корелация (r = 0,63, p = 0,00) между общия бал на скрининг теста и бала по Когнитивната субскала от Скалите за детско развитие Бейли III, както и между баловете по тази скала и по субскалата „Познавателно развитие“ на скринниг теста (r = 0,54, p = 0,00). Стойностите на AUC са над 0,86, което е доказателство за точността на скрининговата оценка. Сензитивността при двете възрастови групи е между 0,40 – 0,62 при критичен праг на 10-я и между 0,6 – 0,75 при 20-я персентил. Специфичността е висока – съответно от 0,84 до 0,92. Изследваните психометрични параметри позволяват скрининг тестът да бъде успешно прилаган за целите, за които е създаден, като дава надеждна информация не само за особеностите в хода на развитите, но и за силните страни на детето.

**Ключови думи:** детско развитие, скрининг, валидност, сензитивност, специфичност, надеждност

# EXPLORATIVE STUDY OF PSYCHOMETRIC PROPERTIES -EXTERNAL VALIDITY, SENSITIVITY, SPECIFICITY, AND RELIABILITY OF THE SCREENING TEST FOR THREE-YEAR-OLD CHILDREN – CONCISE FORM 2018

**Maria Trifonova, Associate Professor, PhD**
Institute for Population and Human Studies,
Bulgarian Academy of Sciences, *maria.p.trifonova@gmail.com*

**Abstract:** The main objective of present study is to determine the main psychometric properties of the screening test for three-year-old children- its external validity sensitivity, specificity and reliability. The validation of the screening test is based on an empirical study of children (N = 122) with the Cognitive subscale of The Bailey III Child Development Scales, the Denver II Developmental Screening Test, as well as on the assessment with the Teachers' scale of children's achievements.

The data analysis shows a statistically significant positive, medium correlation (r = 0.63,

p = 0.00) between the total score of the screening test and the score on the cognitive subscale of the Bailey III Developmental Scales, as well as between the later and the total score of the cognitive subscale of the screening test (r = 0.54, p = 0.00). Additional evidence for the external validity of the test is the positive association (r = 0.53 p = .01) between the total score of the screening test and the score on the Teachers' assessment scale. AUC values are above 0.86, which is evidence for the accuracy of the screening score. The sensitivity in both age groups is between 0.40-0.62 if the critical cut-off is at the 10th and between 0.6-0.75 at the 20th percentile. The specificity is high – from 0.84 to 0.92, respectively. The studied psychometric parameters allow us to assume that the screening test can be successfully applied for the purposes for which it was created, and can provide reliable information not only about the specific concerns, but also about the strengths of the child.

**Key words:** child development, screening assessment, validity, sensitivity, specificity, reliability

**Увод**

Скрининговите изследвания са разпространена практика в света като важна стъпка в процеса на създаване на подкрепяща среда, отговаряща на потребностите на детето със специфичен ход на развитие (Janson, et al., 2004, Glascoe, et al., 2011). Целта е да се установи дали в развитието на детето в ранна възраст се установяват особености, които налагат повече целенасочени действия за подкрепа и стимулиране. В зависимост от резултатите някои от децата, за които има опасения или потвърдена предистория за влиянието на генетически и медицински фактори, се насочват към последващата специализирана диагностична оценка.

В практиката у нас се прилагат различни инструменти с подобна цел. Сред тях е скрининг тестът за тригодишни деца, който е български инструмент, създаден през 2013 г. (Атанасова-Трифонова, и кол., 2014) на базата на емпирично изследване на децата от 0 – 36 месеца (по проект на УНИЦЕФ „Стандарти за ранно детско развитие и учене“). Изборът на тестовите задачи е обоснован както със съвременните теоретически постановки за развитийните процеси, така също и с анализа на процесите, които лежат в основата на успешното им изпълнение. Едно от достойнствата на теста е това, че в съдържателен план покрива основните аспекти на детското развитие: двигателно, познавателно, емоционално, социално и езиково, като отразява очакваните постижения на децата в този възрастов диапазон. Друго негово преимущество е това, че е съобразен с българската езикова и културна специфика. Първоначалният му вариант от 67 айтема е използван експериментално за целите на проекти на МОН, апробиращи програми за езиково, когнитивно и психомоторно развитие в работата на логопеди и психолози в детските градини.

Възможността за неговото по-широко приложение в педагогическата

практика на детските градини, регламентирано с Наредбата за приобщаващото образование на МОН от 27.10.2017 г., наложи определяне на психометричните му свойства, както и модификация със съкратен брой тестови задачи за по-лесното администриране с деца на тригодишна възраст.

**Цел на изследването**

Основна цел на емпиричното изследване, представено в тази статия, е да се установят важни психометрични свойства – външна конкурентна валидност, сензитивност, специфичност и надеждност на скрининг теста за тригодишни деца – кратка форма (2018), което ще гарантира неговото коректно приложение в практиката за целите на ранното установяване на специфичен ход на детското развитие. В своя т.нар. единен модел за валидността на Месик (Messick, 1995), се акцентира върху нейния същностен аспект, отнасящ се до теоретическата обоснованост на заложените в тестовите задачи процеси и наблюдаваните закономерности в успешността на техните отговори, така и върху критериалния, свързан с емпиричната обоснованост на валидността. Конструктната валидност на скрининг теста е изследвана и разкрива структура, на която най-добре съответства би-факторен модел.

Надеждността като количествен израз на точността на измерване на инструмента също е един от важните психометрични показатели, който е във фокуса на настоящото изследване. Други психометричните параметри на теста, които е важно да се установят, са и неговата сензитивност, специфичност, и прогностична стойност. Сензитивността е относителният дял на вярно позитивните спрямо всички позитивни (оценени по външен критерий), а специфичността, съответно е относителният дял на вярно негативните спрямо всички негативни случаи.

**Метод на изследване**

Валидизацията на скрининг теста се основава на данни от пряко емпирично изследване на деца, както и на информация от техните родители и учители, проведено през 2018 г. Изследваните деца са преминали успешно адаптационния период в детската градина и са в познатата им среда.

*Участници*

Валидизационното изследване е осъществено в 7 детски градини от различни райони в гр. София (условие на договора с фирмата Пиърсън), като техният избор е подчинен на идеята децата да са от разнообразна

по социално-икономически критерий среда. Участници са само деца, за които е получено писмено информирано съгласие от техните родители, като е регистрирана много висока степен на съгласие за участие– около 96% от общия им брой. Във връзка с формулираната цел на изследването и неговите конкретни задачи, е обособена основна група от 122 деца, които са изследвани и с трите методики. Тя е балансирана по полов признак– 61 момичета и 61 момчета, намиращи се във възрастовия интервал от 3 години до 3 години и 7 месеца. Седемдесет и пет деца попадат в първия, а 48 – във втория възрастов интервал. Средната възраст на децата е 169 седмици, а семейната среда, в която се отглеждат, като цяло е на средно и над средното ниво.

*Инструментариум*

За постигане на целите са приложени два различни инструмента – Когнитивната субскала от Скалите за детско развитие Бейли III и Скрининг тест за детско развитие Денвър II. Последният е адаптиран за България, което бе основание за избора му като външен критерий при определяне параметрите на скрининг теста – сензитивност и специфичност. При оценяването на общия бал по когнитивната субскала на Бейли се прилага локално нормиране. Приложена е и създадената скала за проследяване постиженията на децата в различни области, която се попълва от учители, а така също и въпросник за родители, в който основният акцент е върху информация, свързана с индивидуалните предпочитания на детето, характерни прояви в неговото ежедневие, любими занимания, привички и др.

*Процедура*

Спазено е условието прилагането на трите основни теста (скрининг теста, Денвър II и когнитивната субскала на Бейли) за всяко дете да бъде в рамките на 30 – 45 дни, като е съобразен с темповете на промяна в тази възраст и е емпирично потвърден от опита на провеждане на други подобни изследвания. Администрирането на тестовете е в три последователни сесии, като поредността им е относително балансирана, за да се избегне ефектът на научаване. Експертите са със сертификат за администриране на тези тестове и с добър практически опит с деца в съответната възраст. В попълването на скалата за учители към скрининг теста, са включени общо 19 учители и медицински сестри, работещи в избраните детски градини. Въпросникът за родители е попълнен от майката или бащата на всяко от децата, взели участие в изследването (N = 119).

**Анализ на резултатите**

**1. Доказателство за валидността, основано на връзката на скрининг теста с други променливи**

В съдържателен план общото между скрининг теста и когнитивната субскала от Скалите за детско развитие Бейли е, че съдържат айтеми, изискващи умения за установяване на сходство или еднаквост между предмети, съпоставянето им по форма, цвят и размер, броене. Същевременно, всяка една от тях има своя специфика, като например в скалата на теста Бейли се включват: игра „на уж“; пространствена памет; оценка на количество обекти, откриване на схеми в поредица стимули и др. Доколкото скалите на Бейли са диагностичен инструмент, техният обхват и обем от айтеми очаквано е по-голям в сравнение със съответната субскала на скрининг теста за тригодишни деца. Тя, от своя страна съдържа айтеми за установяване на причинно-следствени връзки, за решаване на проблеми чрез аналогия, които не са представени в когнитивната субскала на Бейли.

Анализът, осъществен върху данните от изследването с двата теста, показва наличие на статистически значима положителна корелация между общия бал от скрининга и бала по когнитвната скала – Бейли ($r = 0,63$, $p = 0,00$). Коефициентът на корелация между познавателната субскала на скрининг теста и когнитивната субскала на Бейли е по-нисък $r = 0,54$, $p = 0,00$. Установените различия в стойността на двата коефициента на корелация вероятно се дължат на обстоятелството, че задачите в целия тест предполагат демонстрация на способности, които в по-голяма степен отговарят на широкия обхват от умения, представени в скалата Бейли, отколкото тестовите айтеми в самата познавателната субскала на скрининг теста.

Като друг външен критерий за валидизацията на скрининг теста, освен резултатите от по-горе описаните тестове, е използвана и оценката, дадена от педагогическите специалисти по скала за развитието на детето, състояща се от 32 айтема. Учителят на групата, оценява честотата, с която се наблюдават разнообразни негови прояви в областта на езиковото и познавателно развитие, фина и груба моторика, социални умения и адаптация, по 4-степенна Ликертова скала: „никога“, „рядко“, „често“ и „много често“. В края на скалата е зададен въпрос, който позволява да се установи степента, в която респондентът го познава, съответно „слабо“, „средно“, „добре“ и „много добре“ детето. В анализа са включени само оценките ($N = 100$), дадени от учители, познаващи добре и много добре децата в своите групи.

Коефициентът на корелация между общия бал от скрининг теста и оценката по скалата е със стойност r = 0,59, p = ,01. Получените резултати разкриват значима позитивна корелация и позволяват извода, че с прилагането на скрининг теста може да се установят деца, чиито ежедневни прояви в контекста на детската градина са показатели за специфика на развитие.

**2. ROC анализ на параметрите – сензитивност и специфичност на скрининг теста – кратка форма (2018)**

За да се постигне точност в оценката на един скрининг инструмент, той следва да има висока сензитивност, но и да се гарантира добра специфичност с правилното определяне на лицата в типично развитие, които очаквано преминават критичния праг. Желана цел е балансът между сензитивността и специфичността, но в тази възраст е обосновано да се постави и по-голям акцент върху последната, за да се избегне рискът от фалшиво позитивни случаи и възможните негативни последици от това.

За да се установят параметрите на скрининг теста – сензитивност и специфичност, е приложен ROC анализ, основан на категориалната оценка на децата по външен критерий, който разграничава извадката на две групи: с риск от проблеми в развитието и в типично развитие. За външен критерий са приети резултатите от скрининг теста на детското развитие Денвър II. Съгласно изискванията за администриране на теста, при два и повече показателя с „риск от изоставане“ и/или един или повече показателя с „изоставане“ статусът на детето се определя като „възможно изоставане“. Съответно при отсъствие на такива показатели се приема, че развитието на детето е типично. Ако детето не се справя с действие, което 75% от децата постигат, то по този айтем неговата оценка е „риск от изоставане“ и съответно „изоставане“, ако действието е постигнато от 90% от децата. При две или повече оценки „риск от изоставане“ или една или повече оценки „изоставане“, скрининговата оценка на развитието е „възможно изоставане“. В този план, критичният праг за скрининговата оценка по скалата Денвър II е сравнително висок, като спрямо него извадката от 120 деца се обособява в две групи – първата от 23 деца (19,16%) с възможно изоставане, и втората – с 97 деца (80,8%) с типично развитие.

Установяването на параметрите и координатите на ROC кривата бе поотделно за два възрастови интервала. Основание за това е установената за нормативната извадка статистически значима разлика в резул-

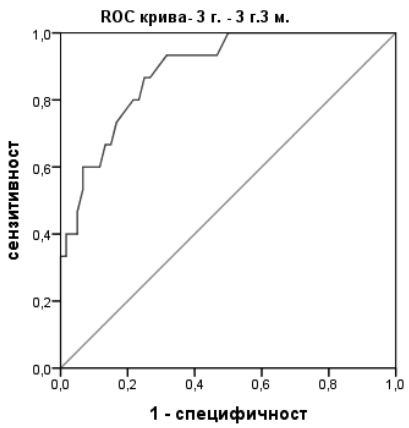
татите на двете възрастови групи. В анализа, конструиращ ROC кривата на скринниг теста, от една страна, се включва общият тестов бал на участвалите в изследването, а от друга – тяхното разделяне в две групи съобразно външния критерий (Денвър II). Получените ROC графики (фигура 1, фигура 2) са двудименсионно представяне на сензитивността (върху ординатната ос) и 1 – специфичността (върху абсцисата).

**Таблица 1.** *Параметри на ROC кривата на скрининг теста*

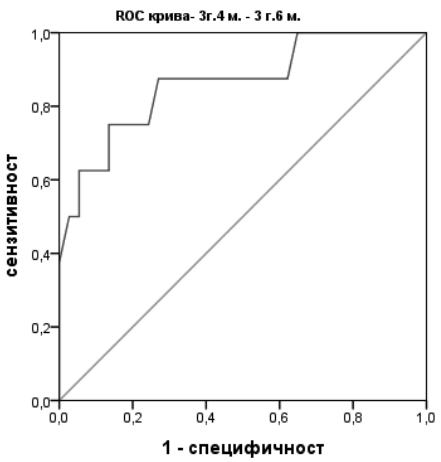
| | за интервала 3 г. – 3 г. 3 м. (N = 75) | за интервала 3 г. 4 м. – 3 г. 6 м. (N = 48) |
|---|---|---|
| Площ под ROC кривата | ,88 | ,863 |
| Стандартна грешка | ,042 | ,078 |
| 95% конфиденциален интервал | ,805 – ,971 | ,710 – 1,00 |
| Нива на значимост | P = ,000 | P = ,001 |

AUC е със стойност равна на 0,88 (за първия възрастов интервал) и 0,86 (за втория възрастов интервал) при p = 0,00 и с доверителни интервали в границата на 0,700 – 1,0, което е доказателство за възможностите на скрининг теста (форма 2018) да установява успешно случаите, които се отличават от хода на типичното.

а)




б)




**Фигура 1.** *ROC криви на скрининг теста за двете възрастови групи а) 3 г. – 3 г. 3 м. и б) 3 г. 4 м. – 3 г. 6 м.*

След проведено изследване на 522 деца от различни градини на страната са изведени норми за двата възрастови интервала – от 3 г. до 3 г. 3 м. 15 дни и от 3 г. 3 м. 16 дни до 3 г. 6 м., като е възприето използването

на 10-я и 20-я персентил като критерии за определяне на децата с особености в развитието. Това е продиктувано от необходимостта за по-ефективно разпределяне на ресурсите за обща подкрепа на децата в детските градини, както и за времевата рамка, в която тя да се осъществява.

От таблица 2 с дескриптивния анализ се вижда, че стойността на общия бал при 10-я персентил на разределението на оценките за първата възрастова група е 60, а при 20-я – 67 точки. За втора възрастова група те са съответно 67 и 74 точки.

**Таблица 2.** *Дескриптивни характеристики на скрининг теста-кратка форма (2018)*

| | Възрастова група 3 г. – 3 г. 3 м. N = 264 | Възрастова група 3 г. 4 м. – 3 г. 6 м. N = 258 |
|---|---|---|
| Средна величина/мода | 78,45/79 | 82,13/87 |
| Стандартно отклонение | 12,953 | 10,943 |
| Мин. и макс. стойност | 46 – 107 | 50 – 108 |
| 10-персентил | 60 | 67 |
| 20-персентил | 67 | 74 |

При тези прагови стойности сензитивността на теста за първия възрастов интервал е сравнително ниска – 0,40, а специфичността – висока – 0,98. Ако се приеме по-високият праг на 20-я персентил, сензитивността се повишава до 0,60, а специфичността достига 0,93, което е приемлив баланс за скрининговата оценка в тази възраст. За втория възрастов интервал сензитивността на теста е по-висока – при критичен праг на 10-я персентил тя е 0,625 със специфичност – 0,92. При 20-я персентил сензитивността се повишава до 0,75, а специфичността спада до приемлива стойност – 0,84. Позитивната прогностична стойност за първия възрастов интервал е 0,5 – 0,53 за двете възрастови групи, а отрицателната е 0,87 – за първи възрастов интервал, и 0,83 – за втори възрастов интервал. Този резултат е повлиян от относителния дял на децата, определени с особености в развитието.

**3. Надеждност на скрининг теста за тригодишни деца (кратка форма)**

Надеждността бе във фокуса на изследване както на началния етап на създаване на първата форма на скрининг теста, така и при неговата последваща модификация. В първия случай е използван методът тест-ретест, като повторното изследване на децата (N = 64) е осъществено от различен експерт 30 – 45 дни след първата сесия. Коефициентът на

корелация за отделните субскали варира между 0,56 и 0,87. Доколкото надеждността, измерена с тест-ретест и вътрешната съгласуваност са повлияни от различни източници на грешка, се наблюдава известно разминаване в ранжирането на субскалите по тези показатели, но пък прилагането на двата метода позволява по-детайлна информация за теста.

При използването на коефициента на Кронбах за вътрешна съгласуваност следва да се отчитат две условия, като отсъствие на корелация между грешките, свързани с оценката на различните тестови задачи и тау-еквивалентност на айтемите (Dimitrov, D., 2012). В този план е желателно прилагането и на алтернативен метод за оценка на надеждността, какъвто е коефициентът на МакДоналд Ω. Данните за вътрешната съгласуваност на скрининг теста (кратка форма), измерена с коефициент на Кронбах α и коефициент на МакДоналд Ω върху нормативната група от 522 деца, са отразени в таблица 3.

**Таблица 3.** *Оценка на вътрешната съгласуваност на скрининг теста (кратка форма)*

| | | | 95,0% Confidence Intervals | |
|---|---|---|---|---|
| Субскали: | McDonald's ω | Cronbach's α | Долен праг | Горен праг |
| Двигателно развитие | 0,67 | 0,66 | 0,616 | 0,705 |
| Познавателно развитие | 0,60 | 0,63 | 0,551 | 0,653 |
| Социално развитие | 0,70 | 0,70 | 0,648 | 0,728 |
| Емоционално развитие | 0,74 | 0,73 | 0,699 | 0,768 |
| Езиково развитие | 0.69 | 0.68 | 0,640 | 0,720 |
| Общо тест | 0,87 | 0,86 | 0,844 | 0,878 |

Получените резултати за вътрешната съгласуваност на целия тест са много добри, а по отношение на субскалите, стойностите са отчасти удовлетворителни и приемливи, като варират между 0,63 до 0,74. Те отразяват разнообразието на процесите, които определят успешното справяне с отделните айтеми, тяхната съдържателна специфика и разнородност, както и различието в скалата им за отговори.

**Заключение**

Професионалното прилагане на скрининг теста не допуска да се надценяват неговите възможности и интерпретацията на резултатите да надхвърля целите, за които е създаден. Само когато резултатите на теста се интерпретират адекватно и се ориентират спрямо целите, за които е

създаден, той постига валидността си като инструмент. Изводите от него не трябва да водят в никакъв случай до стигматизиране и дискриминация на изследваните деца. Добрата практика налага съчетаното прилагане на различни по характер методи, от които да се постигне по-пълна и цялостна картина за детето в този момент на неговото развитие. Особено важна е информацията за силните страни на детето, над които може да се надгражда, като се компенсира известното забавяне в други области. Желателно е съчетание на количествени и качествени методи за оценка, наблюдение на дейностите, в които се включва детето, на игрите, които предпочита, и др. Това ще позволи да се постигне една многостранна представа за неговите особености, качества, за силните му страни и изяви, както и за тези проблеми, над които следва да се работи.

**Финансиране:**

Изследването на психометричните свойства на скрининг теста – кратка форма (2018), е финансирано от УНИЦЕФ – България, по проект GA/BULA)/2018/01, изпълнен от ИИНЧ – БАН.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Atanasova-Trifonova, M. i kolektiv, (2014). Skrining test za trigodishni detsa. Rŭkovodstvo. BULVEST PRINT [Атанасова-Трифонова, М. и колектив, (2014). Скрининг тест за тригодишни деца. Ръководство. БУЛВЕСТ ПРИНТ, 142 с.]. ISBN 978-954-18-0910-5.

Denver II Skrining test za detsko razvitie. Rŭkovodstvo. (2009).[Скрининг тест за детско развитие. Ръководство. Българска адаптация (2009)].

Dimitrov, D. (2012). Statistical methods for validation of assessment Scale Data in counseling and related fields. American Counseling Association, Alexandria, ISBN 978-1-55620-295-7.

Glascoe FP, Marks KP. (2011). Detecting children with developmental-behavioral problems: the value of collaborating with parents. *Psychological Test Assessment Modeling*; 53, 258 – 279.

Janson, H., J. Squires (2004) Parent-completed developmental screening in a Norwegian population sample: a comparison with US normative data. *Acta Pediatrics*, 93, 1525 – 1529.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from person's responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741 – 749.

# ПОЛОВИ РАЗЛИЧИЯ В УМЕНИЯТА ЗА РАЗПОЗНАВАНЕ И НАЗОВАВАНЕ НА ЛИЦЕВИ ЕМОЦИИ ПРИ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

**Мария Курти, докторант**
Югозападен университет „Неофит Рилски“
*pre11093maria@gmail.com*
**професор д-р Иванка Асенова**
Югозападен университет „Неофит Рилски“
*asenova_iva@swu.bg*

**Резюме:** С цел верифициране на хипотезата, че от ранна възраст полът повлиява способността за разпознаване и назоваване на емоциите, 236 деца на възраст от 3 години и 10 месеца до 6 години и 3 месеца (ср. възраст = 5,21 г., SD = 0,16; 112 момчета) бяха изследвани с две различни оценъчни задачи: задача за идентифициране на лицеви емоции и задача за назоваване на лицеви емоции, изискващи разпознаването/назоваването на шестте базисни емоции (гняв, щастие, страх, изненада, тъга и отвращение). Резултатите показаха, че момичетата в предучилищна възраст имат малко по-добре развити способности за разпознаване и назоваване на лицеви емоции в сравнение с момчетата на същата възраст. По отношение на половите различия в точността на разпознаване и назоваване на всяка категория емоции, резултатите показаха, че момичетата статистически значимо по-точно разпознават и назовават емоцията изненада в сравнение с момчетата.

**Ключови думи:** различия между половете, предучилищна възраст, разпознаване на емоции и етикетиране

# GENDER DIFFERENCES IN FACIAL EMOTION RECOGNITION AND LABELING SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

**Maria Kourti**
“Neofit Rilski“ South-West University, *pre11093maria@gmail.com*
**Ivanka Asenova, Professor, DSc**
“Neofit Rilski“ South-West University, *asenova_iva@swu.bg*

**Abstract:** With the aim to verify the hypothesis that from an early age gender affects the abilities to recognize and label emotions, 236 children ranging from 3 years and 10 months to 6 years and 3 months old (*Mean age* = 5.21 years, *SD* = 0.16; 112 boys) were studied with two different judgment tasks: a Facial Emotion Recognition task and a Facial Emotion Labeling task, requiring the recognition/labeling of the six basic emotions (anger, happiness, fear, surprise, sadness and disgust). The results showed that preschool girls had slightly better developed facial emotion recognition and labeling abilities in comparison with preschool boys. With regard to gender-related differences in accuracy of recognition and labeling for

each emotion category the results revealed that girls were significantly more accurate at recognition and labeling of surprise in comparison to preschool boys.

**Key words*:*** gender differences, preschool age, emotion recognition and labeling

## Introduction

Social and emotional competencies are key element in children's overall development and their future personal and social success (Halle & Darling-Churchill, 2016). Understanding emotions from human faces emerges as a key element of this complex and multidimensional set of abilities and competencies.

Research and observations have clearly shown that children better able to understand facial emotion expressions in social interactions form positive interpersonal relationships over time (Denham, 1998).

At present widely accepted assumptions supported by empirical evidence are that emotion recognition ability is to some extent akin to an innate human faculty and is evident even in infants, and that a set of emotions are recognized by people all over the world, regardless of culture and language (Ekman & Friesen, 1976). However, it is also clear that there are individual differences in abilities to recognize facial emotion expressions so that no all can do that equally well (Lewis, Lefevre & Young, 2016). A subject's sex is among the most widely investigated and discussed biological factors that may influence emotion recognition ability (Connolly, Lefevre & Young, 2019; Hall & Matsumoto, 2004; Kret & De Gelder, 2012).

According to commonly held beliefs, women are more emotional, experiencing and expressing emotions more intensely than do men (Connolly, Lefevre & Young, 2019). They are also thought to have superiority in emotional competence such as understanding others‘ emotions (Donges et al., 2012).

Previous literature reviews of the studies concerned with the recognition of facial expressions in children, adolescents, and adults indicated a slight female advantage (Brody & Hall, 2010; Connolly, Lefevre & Young, 2019; Duesenberg et al., 2016; Hall & Matsumoto, 2004; Hoffman et al., 2010; Wingenbach et al., 2018; for meta-analysis see McClure, 2000). However, this female advantage was found for overall accuracy with a mean effect size seeming to be rather small (for an early meta-analysis see Hall, 1978).

However, in contrast to studies that broadly supported a female advantage in emotion recognition accuracy, a number of studies reported either no sex differences (Matsumoto & Hwang, 2012; Sawada et al., 2014) or even a male advantage (Gagnon, Gosselin & Maassarani, 2014).

Studies of gender-related differences in emotion recognition in childhood

are far fewer than relevant studies in adulthood, but the results are also inconsistent. For example, based on meta-analysis of studies on sex differences in facial expression processing in childhood, McClure (2000) reported that girls tend to be more accurate than boys in recognizing emotions, and Elfenbein et al. (2002), after a review of the relevant literature, concluded that these gender differences are consistent across cultures and age groups. In contrast, Lee, Herbert and Manassis (2014) reported lack of gender-related difference in 6-11 year old children, and Khawar and co-workers (2012) failed to find differences between 7-11 years old boys and girls in overall facial emotion recognition accuracy.

Considering the scarce and inconsistent results concerning the effect of gender on the abilities for emotional facial perception and labeling, especially in childhood, present study was designed with the aim to verify the hypothesis that preschool girls have a slight or no advantage over preschool boys regarding their facial emotion recognition and labeling abilities.

**Method**

A total of 236 children ranging from 3 years and 10 months to 6 years and 3 months old (*Mean age* = 5.21 years, *SD* = 0.16; 112 boys) participated in the study and with their parents' and the kindergartens' administration consent. All studied children attended "whole-day" kindergarten (Nipiagogeion) in the public sector on the territory of several Greek cities.

Two different judgment tasks were used: a Facial Emotion Recognition task and a Facial Emotion Labeling task, requiring the recognition/labeling of the six basic emotions (anger, happiness, fear, surprise, sadness and disgust).

Facial Emotion Recognition task (FERT) was administered to evaluate whether children are able to recognize the facial emotion expressions of the six basic emotions on the basis of their oral naming one by one by the experimenter. The set of photographs for this task consisted of 8 black and white photographs of adults (4 men and 4 women). Six of them presented one of the 6$^{th}$ basic emotional states: anger, sadness, fear, disgust, surprise and happiness, and the rest two photographs presented one male and one female neutral faces. The task required the recognition of the six emotional faces, with the two neutral faces were included "for noise".

Before the start of the test the experimenter informed the child that they will now play a game in which the child must point to the picture that corresponds with the emotion word the experimenter said aloud. Also, the examiner advised the child to look carefully at all the photographs before answering. Then, the experimenter placed all eight emotional photographs in front of the

child and started the testing by asking the question: “What do you think, who is sad/angry etc.?“

Facial Emotion Labeling task (FELT) was administered to evaluate whether children are able to label the facial emotion expressions of the 6th basic emotions. A new set of photographs, different from the one used in the first task, was used for this task. The set consisted of 6 black and white photographs of adults (3 men and 3 women) that presented one of the 6th basic emotional states: anger, sadness, fear, disgust, surprise and happiness. Before the start of the test, each child was instructed as to what is expected of him/her this time and what the task is about. The instruction was the following: “I am holding 6 photos of different persons who experience different feelings. I’ll show them one by one and you should try to name the feeling of the man or woman in the photo. Look carefully at the photo before answering“. The examiner places in front of the child in random order one by one the photographs and asks him/her to name it with the question: “What do you think this man/woman feels?“. After the child’s answer, the examiner covers the photograph and then exposes the next one.

Both sets of photographs used in the present study were taken from the Facial Expressions of Emotion: Stimuli and Tests (FEEST) (Young et al., 2002). These are the most widely used and validated series of photographs in facial expression research.

**Results**

***Between-gender groups comparison of the performance of the Facial Emotion Recognition Task (FERT)***

The results from the applied Independent-Sample T Test on the Mean FERT scores of the two gender groups revealed insignificant difference in the Mean FERT scores of the male group ($M = 3.63$, $SD = 1.15$) and the female group ($M = 3.83$, $SD = 1.15$) ($t_{(44)} = -1.35$, $p = .176$), suggesting lack of significant impact of the factor gender on the accuracy of facial emotion recognition in preschool children.

The influence of gender factor on the ability to recognize each emotion tested was examined by comparing the Mean scores for each emotion separately of the two gender groups. The results from the applied Independent-Sample T Test are presented in table 1.

**Table 1.** *Mean FERT scores of the gender groups for each emotion*

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | t (p) |
|---|---|---|---|---|---|
| **Anger** | | | | | |
| Boys | 112 | 0.62 | .48 | .04 | $t_{(234)} = 1.19$, |
| Girls | 124 | 0.54 | .49 | .04 | $p = .235$ |
| **Happiness** | | | | | |
| Boys | 112 | 0.87 | .33 | .03 | $t_{(234)} = -0.48$, |
| Girls | 124 | 0.89 | .30 | .02 | $p = .629$ |
| **Sadness** | | | | | |
| Boys | 112 | 0.62 | .48 | .04 | $t_{(234)} = -0.710$, |
| Girls | 124 | 0.66 | .47 | .04 | $p = .478$ |
| **Fear** | | | | | |
| Boys | 112 | 0.57 | .49 | .04 | $t_{(234)} = 0.231$, |
| Girls | 124 | 0.55 | .49 | .04 | $p = .818$ |
| **Disgust** | | | | | |
| Boys | 112 | 0.50 | .50 | .04 | $t_{(234)} = -1.103$, |
| Girls | 124 | 0.58 | .49 | .04 | $p = .271$ |
| **Surprise** | | | | | |
| Boys | 112 | 0.38 | .48 | .04 | $t_{(234)} = -2.425$, |
| Girls | 124 | 0.54 | .50 | .04 | $p = 0.016$ |

As seen, two gender groups differed significantly in recognition accuracy for facial expression of surprise, with female group demonstrating significantly better recognition in comparison to male group ($t_{(234)} = -2.425$, $p = .016$).

Comparison of the ranking of the six basic emotions in terms of difficulty to be recognized revealed that at a group level both gender groups most accurately recognized *happiness*, and most incorrectly recognized surprise (table 1).

***Between-gender groups comparison of the performance of the Facial Emotion Labeling Task (FELT)***

The results from the applied Independent-Sample T Test on the Mean FELT scores of the two gender groups revealed insignificant difference in the Mean FERT scores of the male group ($M = 3.187$, $SD = 1.103$) and the female group ($M = 3.45$, $SD = 1.23$) ($t_{(234)} = –1.78$, $p = .076$). Nevertheless, it is apparent that the group of girls demonstrated better labeling ability in comparison to the group of boys.

The influence of gender factor on the ability to label each basic emotion

separately was examined by comparing the mean emotion scores of the two gender groups. The results from the applied Independent-Samples T Test on the Mean group scores for each emotion tested are presented in table 2.

**Table 2.** *Mean FELT scores for each of 6th basic emotions of the two gender groups*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Anger | | |
| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | t (p) |
| Boys | 112 | 0.51 | .50 | .04 | $t_{(234)} = -0.468$, |
| Girls | 124 | 0.54 | .49 | .04 | $p = .640$ |
| | | | Happiness | | |
| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | t (p) |
| Boys | 112 | 0.95 | 0.21 | .02 | $t_{(234)} = -0.865$, |
| Girls | 124 | 0.97 | .15 | .01 | $p = .388$ |
| | | | Fear | | |
| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | t (p) |
| Boys | 112 | 0.42 | .49 | 0.04 | $t_{(234)} = -1.097$, |
| Girls | 124 | 0.50 | .50 | 0.04 | $p = .274$ |
| | | | Sadness | | |
| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | t (p) |
| Boys | 112 | 0.58 | .49 | .04 | $t_{(234)} = -0.004$, |
| Girls | 124 | 0.58 | .49 | .04 | $p = .996$ |
| | | | Disgust | | |
| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | t (p) |
| Boys | 112 | 0.30 | .46 | .04 | $t_{(234)} = -1.599$, |
| Girls | 124 | 0.40 | .49 | .04 | $p = .111$ |
| | | | Surprise | | |
| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | t (p) |
| Boys | 112 | 0.39 | .49 | .04 | $t_{(234)} = -0.412$, |
| Girls | 124 | 0.42 | .49 | .04 | $p = .681$ |

As seen, the two gender groups demonstrated no statistically significant differences regarding labeling accuracy of the facial expressions of the 6th basic emotions ($p > .05$). Despite the lack of gender-related differences, however, there was a tendency to more accurately labeling of all emotions by girls, than by boys, except sadness, where no gender-related differences were observed.

Comparison of the ranking of the 6th basic emotions in terms of difficulty to be labeled showed that at a group level both groups most accurately labeled happiness and most incorrectly labeled disgust.

**Discussion**

The main study's purpose was to explore the effect of gender on the development of preschoolers' abilities to recognize and label facial emotion expressions. The results revealed that gender does not significantly affects these abilities of 4-6-year-olds: preschool girls and boys demonstrated similar overall accuracy in both facial emotion recognition and facial emotion labeling. Therefore, the obtained results support our hypothesis that preschool girls have a slight or no advantage over preschool boys regarding facial emotion recognition and labeling abilities, and are in agreement with previous studies'findings (Brody & Hall, 2010; Elfenbein, Marsh & Ambady, 2002; Hall, 1984; McClure, 2000).

With regard to gender-related differences in accuracy of recognition and labeling for each emotion category the results revealed that preschool girls were significantly more accurate at recognition and labeling surprise in comparison to preschool boys, suggesting that in this age period gender can influence significantly the ability to recognize and label the facial expression of surprise.

Likewise, no gender-related differences in the ranking order of the six basic emotions in terms of difficulty to be recognized and labeled were found: both gender groups most accurately recognized and labeled happiness and most incorrectly recognized surprise and labeled disgust.

Non-matched size of the gender groups is a limitation of the study, since it impacts the statistical power of the pairwise comparisons. In spite of this limitation, study's findings may have some contributions in addressing theoretical issues on the nature of socio-cognitive development and informing clinical and educational practices that aim to improve children's emotional and social competence.

**Conclusions**

Two main conclusions could be made on the basis of the study's findings:

- Preschool girls and boys (4-6 years old) do not differ significantly regarding the overall accuracy in facial emotion recognition and labeling.
- Preschool girls are significantly more accurate at recognition and labeling of surprise in comparison to preschool boys, suggesting that in

this age period gender can affect only the ability to recognize and label the facial expression of surprise.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Brody, L. R. & Hall, J. A. (2010). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 395 – 408). New York, NY: The Guildford Press.

Connolly, H. L., Lefevre, C. E., Young, A. W. & Lewis, G. J. (2019). Sex differences in emotion recognition: Evidence for a small overall female superiority on facial disgust. *Emotion, 19*(3), 455 – 464.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press.

Donges, U.-S., Kersting, A. & Suslow, T. (2012). Women's Greater Ability to Perceive Happy Facial Emotion Automatically: Gender Differences in Affective Priming. *PLoS One, 7*(7): e41745.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1976). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Elfenbein, H. A., Marsh, A. & Ambady, N. (2002). Emotional intelligence and the recognition of emotion from facial expressions. In: Feldman, B. L., Salovey, P., (Editors). *The Wisdom of Feelings: Psychological Processes in Emotional Intelligence.* New York, NY: The Guilford Press, pp. 37 – 59.

Gagnon, M., Gosselin, P. & Maassarani, R. (2014). Children's Ability to Recognize Emotions From Partial and Complete Facial Expressions, *The Journal of Genetic Psychology*: *Research and Theory on Human Development, 175*(5), 416 – 430.

Hall, J. A. & Matsumoto, D. (2004). Gender differences in judgments of multiple emotions from facial expressions. *Emotion, 4*(2), 201 – 206.

Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin, 85*(4), 845 – 857.

Halle, T. G. & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 8 – 18.

Khawar, R., Malik, F., Maqsood, S., Yasmin, T. & Habib, S. (2012). Age and gender differences in emotion recognition ability and intellectual functioning. *Journal of Behavioural Sciences*, Special Issue, ICAPP.

Kret, M. E. & De Gelder, B. (2012). A review on sex differences in processing emotional signals. *Neuropsychologia, 50*(7), 1211 – 1221.

Lee, T. C., Herbert, M. & Manassis, K. (2014). Do anxious boys and girls differ in emotion recognition accuracy? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 23*(1), 61 – 64.

Lewis, G. J., Lefevre, C. E. & Young, A. W. (2016). Functional architecture of

visual emotion recognition ability: A latent variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General, 145*(5), 589 – 602.

Matsumoto, D. & Hwang, H. S. (2012). Culture and Emotion: The Integration of Biological and Cultural Contributions. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 43*, 91 – 118.

McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin, 126*, 424 – 453.

Sawada, R., Sato, W., Kochiyama, T., Uono, S., Kubota, Y., Yoshimura, S. & Toichi, M. (2014). Sex Differences in the rapid detection of emotional facial expressions. *PLoS ONE 9*(4), e94747.

Wingenbach, T. S. H. & Brosnan, A. Ch. M. (2018). Sex differences in facial emotion recognition across varying expression intensity levels from videos. *PLoS One, 13*(1): e0190634.

# ЕФЕКТИ НА ОТПАДАНЕТО ОТ УЧИЛИЩЕ ВЪРХУ ЛИЧНОСТТА НА ЮНОШАТА

**Мария Солева, докторант**
Югозападен университет „Неофит Рилски“, *soleva@pirintex.com*
**професор д-р Иванка Асенова**
Югозападен университет „Неофит Рилски“, *asenova_iva@swu.bg*

**Резюме:** Статията представя резултатите от изследване, целящо проучването на ефектите на отпадането от училище върху личността на юношите. С три самооценъчни теста, адаптирани за българската популация: скала за психично благополучие на Heubeck и Neill, скала за самооценка на Rosenberg и теста на Gießen, са изследвани 32 ученици на възраст 16 – 17 години (ср. възраст = 16,41 ± 0,49; 25 момичета), които никога не са прекъсвали обучението си в училище, и 32 техни връстници (ср. възраст = 16,47 ± 0,51; 22 момичета), които са отпаднали от училище и към момента на изследването не са ученици. Получените резултати показват несъществени междугрупови различия по отношение на психичното благополучие, но съществено по-изразено самоподценяване и по-ниско самочуствие за групата на отпадналите от училище юноши. По отношение на личностните димензии, измервани чрез теста на Gießen, се установи, че на ниво група, отпадналите от училище юноши демонстрират съществено по-висок самоконтрол, но по-ниска социална потентност в сравнение с непрекъсвалите училищното си обучение техни връстниции.

**Ключови думи:** отпаднали от училище, личност, юноши

# EFFECTS OF DROPPING OUT OF SCHOOL ON THE PERSONALITY OF ADOLESCENTS

**Maria Soleva, PhD student**
“Neofit Rilski“ South-West University, *soleva@pirintex.com*
**Ivanka Asenova, Professor, DSc**
“Neofit Rilski“ South-West University, *asenova_iva@swu.bg*

**Abstract:** The article presents the results of a study aiming to investigate the effects of dropping out of school on the personality of adolescents. Thirty-two students aged 16 – 17 (*Mean* age = 16.41 ± 0.49; 25 girls) who have never interrupted their schooling and 32 their peers (*Mean* age = 16.47 ± 0.51; 22 girls) who have dropped out of school and were not students at the time of the study, were examined using three three self-assessment tests adapted for the Bulgarian population: the Heubeck и Neill psychological well-being scale, the Rosenberg self-esteem scale, and Gießen test.

The results showed insignificant between-group differences in the mean scores on the psychological well-being scale, but significantly higher level of Self-depreciation and lower level of Self-respect in the group of adolescents who have dropped out of school in comparison with the the group of adolescents who have never interrupted their schooling.

With regard to personality dimensions measured by the Gießen test, it was found that at the group level the adolescents who have dropped out of school demonstrated higher level of Self-control, but lower level of Social potency in comparison with the other group.

**Key words:** dropping out of school, personality, adolescents.

**Въведение**

Образованието е един от ключовите фактори за успех както за хората, така и за обществото, и безспорно е основен двигател за развитието на личността и социума като цяло (Goldin & Katz, 2008; Marshall & Tucker, 1992). Образованието дава възможност на индивида по-лесно да си намери работа, да печели повече, да има по-голям достъп до здравни грижи и в крайна сметка да получи възможност за по-здравословен и по-добър живот (Heckman, 2007).

Ползата от училищното образование традиционно се свързва с развитието на когнитивните способности, с възможността за натрупване на знания, с развитие на умения и култивиране на критично мислене (Rutter, 1983), които впоследствие да бъдат ефективно приложени в професията и в живота, а проучванията на ефекта на училището върху развитието в юношеска възраст основно се фокусират върху академичните постижения и поведенческите проблеми (за литературен обзор виж Falch & Massih, 2011). Почти липсват изследвания на влиянието, което училището оказва върху различни некогнитивни фактори (Roeser, 1998) и в частност върху личността на детето и юношата.

Малкото на брой съобщения в достъпната ни литература са за изследвания с фокус върху ефекта на вида на образователната система или на промяната в образователната система върху различни когнитивни и некогнитивни психологични фактори. Например Дихман и Ангер (Dahmann & Anger 2014) проучват ефекта от намаляването на продължителността на гимназиалното обучение в Германия (от 13 на 12 години) върху личността на учениците; Блуум и съавтори (Bloom et al. 2009) проучват ефекта от включването на 16 – 18-годишни младежи, отпаднали или изключени от училище и съответно безработни, в обучение по програмата Youth ChalleNGe на националната гвардия на САЩ; Солева и Асенова (Soleva & Asenova, 2019) проучват ефекта от обучението по модела на немската дуална образователна система върху личността на български младежи. Резултатите от тези изследвания свидетелстват, че обучението в училище и вида на образователната система могат да повлияят на формирането/развитието на некогнитивни умения, включително и на личностни характеристики.

Отпадането от училище е проблем, пред който са изправени всички страни, включително и България. Това е мултидетерминирано явление, дължащо се на комплекс от причини. Изследванията показват, че рисковите фактори за отпадане от училище могат да са най-разнообразни: да са свързани с личностни особености (Egger, Costello & Angold, 2003; Kearney & Albano, 2004; McShane, Walter & Rey, 2001), със семейството и бита (Kearney & Silverman, 1995), с обучението (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006; Stickney & Miltenberger, 1998; Shochet et al., 2006), с проблеми в адаптацията към средата (Farmer et al., 2003; Jimerson et al., 2000; Teasley, 2004). Проучванията у нас очертават малцинствения етнически произход, бедността, липсата на родител/и и липсата на уседнал живот на семейството като най-рискови фактори за отпадане или напускане на училище (Dimitrova, 2014; Нончев и съавт., 2006). Посочват се и педагогически причини, като трудности с възприемането и разбирането на учебния материал, проблеми с адаптацията към училищната среда и учебния процес, трудности в разбирането и говоренето на български език (Нончев и съавт., 2006, МОН и УНИЦЕФ, 2007).

Отпадането от училище може да е свързано със сериозни негативни последици за младите хора (Kearney, 2008). Отпадналите от училище младежи са в по-голям риск да бъдат депресирани, недоволни от живота си и да се чувстват отчуждени (Larsen & Shertzer, 1987; Tidwell, 1988). Те са по-склонни да се присъединят към престъпни групи, да употребяват алкохол и наркотици, да се занимават с насилие и да проявяват девиантно (престъпно) поведение (Harms, 2003). При отпадналите от училище се наблюдава по-високо ниво на безработица, заемат по-ниско платени работни места, а социалният им статус е много нисък (Steinberg, Blinde & Chan, 1984; Timberlake, 1982).

За да бъде сведен до минимум броят на учениците, които отпадат или преждевременно напускат училище, е необходимо да се обърне по-голямо внимание на периода на юношеството. Макар повечето от подрастващите да преминават през този възрастов период без особени сътресения, при една част от юношите настъпва спад в мотивацията, редуциране на самочувствието и влошаване на поведението в училище, което на свой ред може да доведе до провал и отпадане от училище (Eccles et al., 1993).

Личността се формира основно в детска и юношеска възраст и остава относително стабилна в зряла възраст (Costa & McCrea, 1994). Изследванията обаче показват, че в периода на късното юношество и ранната зрелост индивидите са склонни към промяна на редица лично-

стни черти като социална потентност, добросъвестност, съгласуваност, емоционална стабилност и откритост (Donnellan et al., 2007; Roberts et al., 2006; Robins et al., 2001). Това фокусира вниманието върху ролята на училищната среда като фактор за формирането и промяната на личността на подрастващите.

Доколкото ни е известно, досега у нас не са провеждани проучвания, които да изследват връзката между отпадането от училище и личността на юношите. С цел проучване на тази връзка ние проведохме проучване, в което сравнихме личностния профил на юноши на възраст 16 – 17 години, отпаднали от училище, с личностния профил на юноши, които са ученици и не са прекъсвали образованието си.

**Субекти**

Изследвани са две групи юноши. Едната група включва 32 юноши на възраст 16 – 17 години (ср. възраст = 16,74 ± 0,51; 22 момичета), които са отпаднали от училище и не са посещавали такова между 1 година и 1 година и 6 месеца, и които кандидатстват в тригодишен курс на обучение по модела на немската дуална образователна система, провеждано от Центъра за професионално обучение към фирма „Пирин-Текс“, град Гоце Делчев (Група ЦПО). Другата група се състои от 32 юноши на същата възраст – 16 – 17 години (ср. възраст = 16,41 ± 0,49; 25 момичета), ученици във втори гимназиален курс от четиригодишно обучение в НПГ „Димитър Талев“ гр. Гоце Делчев, които никога не са прекъсвали училищното си образование (Група НПГ).

**Метод**

Използвани са три самооценъчни теста, адаптирани за българската популация: тест на Heubeck и Neill за психично благополучие (адаптиран от Кръстев и Стоянова, 2007), тест за самооценка на Rosenberg (адаптиран от Пенева и Стоянова, 2011) и тест на Gießen (адаптиран от Кокошкарова, 1984), измерващ личностните чертиМ социален резонанс, доминантност, интрапсихичен контрол, основно настроение, способност за контакт и общуване и социална потентност.

**Резултати**

Резултатите от анализа на данните от теста за психично благополучие с t-тест за независими извадки (Таблица 1) не откриват значими междугрупови различия в средните групови стойности по скала „психичен дистрес“ ($t_{/62/}$ = 0,016, $p$ = 0,987; Hedges’$g$ = 0,003) и скала „психично

благополучие“ ($t_{/62/}$ = -1,541, $p$ = 0,128; Hedges‘$g$ = 0,152), макар да прави впечатление по-ниската средна стойност по скала психично благополучие на групата на юношите, отпаднали от училище.

**Таблица 1.** *Средни групови стойности на теста за психично благополучие (M; SD)*

| | Психичен дистрес | | Психично благополучие | |
|---|---|---|---|---|
| | Mean | SD | Mean | SD |
| Група ЦПО | 25,00 | 8,26 | 25,94 | 7,39 |
| Група НПГ | 24,97 | 7,59 | 29,03 | 8,61 |
| $t_{/62/}$, p, Hedges'g | $t_{/62/}$ = 0,016, p = 0,987<br>Hedges'g = 0,003 | | $t_{/62/}$ = -1,541, p = 0,128<br>Hedges'g = 0,152 | |

Резултатите от анализа на данните от теста за самооценка с t-тест за независими извадки (Таблица 2) показват статистически значими различия в средните групови стойности и по двете скали на теста: скала самоподценяване (($t_{/62/}$ = 2,080, $p$ = 0,042; Hedges'$g$ = 0,523) и средните оценки по скалата на самоуважение ($t_{/62/}$ = -4,753, $p$ < ,000; Hedges'$g$ = 1,190), като юношите, отпаднали от училище демонстрират по-високо ниво на самоподценяване и по-ниско ниво на самоуважение в сравнение с юношите, които не са прекъсвали училищното си образование.

**Таблица 2.** *Средни групови стойности по скалите на теста за самооценка (M; SD)*

| | Самоподценяване | | Самоуважение | |
|---|---|---|---|---|
| | Mean | SD | Mean | SD |
| Група ЦПО | 13,91 | 2,22 | 11,38 | 2,21 |
| Група НПГ | 12,84 | 1,85 | 14,66 | 3,21 |
| $t_{/62/}$, p, Hedges'g | $t_{/62/}$ = 2,080, p = 0,042<br>Hedges'g = 0,523 | | $t_{/62/}$ = – 4,753, p < ,000<br>Hedges'g = 1,190 | |

Резултатите от анализа на данните от Gießen-тест с t-тест за независими извадки (Таблица 3) показват статистически значими междугрупови различия в средните стойности по скалите интрапсихичен контрол ($t_{/62/}$ = 2,037, $p$ = 0,046, Hedges' $g$ = 0,510) и социална потентност ($t_{/62/}$ = -3,444, $p$ = 0,001, Hedges' $g$ = 0,862), и близки до статистическа значимост междугрупови различия по скала способност за контакт и общуване ($t_{/62/}$ = -1,973, $p$ = 0,053, Hedges' g = 0,499), като отпадналите от учи-

лице юноши демонстрират по-високо ниво на интрапсихичен контрол, но по-ниско ниво на социална потентност и способност за общуване в сравнение с юношите, които не са прекъсвали училищното си обучение.

**Таблица 3.** *Средни групови стойности по скалите на Gießen-тест (M; SD)*

| | Социален резонанс | Доминантност | Интрапсихичен контрол | Основно настроение | Способност за контакт и общуване | Социална потентност |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mean (SD) | Mean (SD) | Mean (SD) | Mean (SD) | Mean (SD) | Mean (SD) |
| Група ЦПО | 26,63 (5,44) | 25,19 (4,11) | 25,94 (4,01) | 22,98 (4,65) | 20,34 (4,11) | 19,00 (3,84) |
| Група НПГ | 24,63 (4,01) | 24,50 (5,56) | 23,78 (4,44) | 23,91 (5,79) | 22,74 (5,42) | 22,97 (5,26) |
| $t_{/62/}$, (p), | 1,673 (0,099) | 0,562 (0,576) | 2,037 (0,046) | -0,856 (0,395) | -1,973 (0,053) | -3,444 (0,001) |
| Hedges'g | 0,418 | 0,141 | 0,51 | 0,177 | 0,499 | 0,862 |

**Дискусия**

С настоящото изследване си поставихме за цел да проучим връзката между отпадането от училище и личността на юношите, като сравним личностния профил на група юноши на възраст 16 – 17 години, които са отпаднали от училище, с личностния профил на юноши, които никога не са прекъсвали училищното си обучение. На междугрупово сравнение беше подложен статусът на следните десет личностни характеристики: психичен дисстрес, психично благополучие, самоподценяване, самоуважение, социален резонанс, доминантност, интрапсихичен контрол, основно настроение, способност за контакт и общуване и социална потентност.

Получените резултати показаха съществени различия между двете групи юноши по отношение на личностните характеристики самоподценяване, самоуважение интрапсихичен контрол и социална потентност, като юношите, отпаднали от училище, демонстрират по-високо ниво на самоподценяване, по-ниско ниво на самоуважение, по-високо ниво на интрапсихичен контрол, но по-ниско ниво на социална потентност и способност за общуване в сравнение с юношите, които не са прекъсвали училищното си обучение. Така получените резултати потвърждават, че обучението в училище влияе позитивно върху формирането на личността на подрастващите, съгласувайки се с данни от предходни изследвания (Bloom et al., 2009; Ludtke, Roberts, Trautwein & Nagy, 2011; Robins et al., 2005). Нещо повече, патернът на нашите резултати позволява заключението, че отпадането или напускането на училище има отрицателен

ефект върху личността на подрастващите, подкрепяйки предположението, че училищната среда може да бъде важен фактор за стимулиране на позитивни личностни промени у юношите.

Основното ограничение на настоящото изследване е относително малкият размер на изследваната извадка, тъй като това повлиява статистическата сила на междугруповите сравнения. Получените в него резултати е необходимо да бъдат верифицирани в бъдещи изследвания с представителни извадки.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Bloom, D., Gardenhire-Crooks, A. & Mandsager, C. (2009). *Reengaging High School Dropouts: Early Results of the National Guard Youth ChalleNGe Program Evaluation*. New York: MDRC

Brookmeyer, K. A., Fanti, K.A. & Henrich, G. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*, 504 – 514.

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1994). Stability and change in personality from adolescence through adulthood. In Halverson, C., Kohnstamm, G., and Martin, R., editors, *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*, (pp. 139 – 150). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dahmann, S. & Anger, S. (2014). The Impact of Education on Personality: Evidence from a German High School Reform. *IZA Discussion,* Paper No. 8139.

Dimitrova, M. (2014) Otpadane na deca ot obrazovatelnata sistema – prichini, prevenvia I reintegracia na otpadnali uchenici. Balgarsko spisanie za obrazovanie 2, 61-71. [Димитрова, М. (2014). Отпадане на деца от образователната система – причини, превенция и реинтеграция на отпаднали ученици. *Българско списание за образование 2,* 61 – 70.]

Donnellan, M.B., Conger, R.D. & Burzette, R.G. (2007). Personality development from late adolescence to young adulthood: Differential stability, normative maturity, and evidence for the maturity-stability hypothesis. *Journal of Personality*, *75*, 237 – 263.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents‘ experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90 – 101.

Egger, H. L., Costello, E. J. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *42*, 797 – 807.

Falch, T. & Massih, S. S. (2011). *The effect of education on cognitive ability*. Economic Inquiry, Vol. 49, No. 3, 838 – 856.

Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M. C., Trott, H., Bishop, J. & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, *41*, 217 – 232.

Goldin, C. & Katz L. F. (2008). The *Race between Education and Technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Harms, P. (2003) *Detention in Delinquency Cases*, 1990-1999. https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID = 203727

Heckman, J. J. (2007). The Economics, Technology and Neuroscience of Human Capability Formation. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 104*, 13250 – 13255.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts, examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, *38*, 525 – 549.

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behaviour in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, *28*, 451 – 471.

Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behaviour: *Diagnostic aspects. Behaviour Modification*, *28*, 147 – 161.

Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1995). Family environment of youngsters with school refusal behaviour: A synopsis with implications for assessment and treatment. *American Journal of Family Therapy*, *23*, 59 – 72.

Kokoshkarova, A. (1984). *Psihologichno izsledvane na lichnostta v klinichnata praktika*. Izd. Sofia: medicina I fizkultura. [Кокошкарова, А., (1984). „*Психологично изследване на личността в клиничната практика*“, изд. София: „Медицина и физкултура.]

Krastev, L. & Stoianova, S. (2007). Adaptacia na test za psihichno blagopoluchie. *Psihosomatichna medicina*, tom XV, №2, 177 – 188. [Кръстев, Л., Стоянова, С., (2007). Адаптация на тест за психично благополучие. *Психосоматична медицина*, том XV, №2, 177 – 188.]

Larsen, P. & Shertzer, B. (1987). The high school dropout: Everybody's problem? *School Counselor*, *34*, 163 – 169.

Lüdtke, O., Roberts, B. W., Trautwein, U. & Nagy, G. (2011). A random walk down university avenue: Life paths, life events, and personality trait change at the transition to university life. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*(3), 620 – 637.

Marshall, R. & Tucker, M. (1992). *Thinking for a Living: Education and the Wealth of Nations* New York: Basic Books

McShane, G., Walter, G. & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *35*, 822 – 826.

Ministerstvo na obrazovanieto I naukata, Unicef (2007) *Proekt: Prichini za otpadane na deca ot uchilischte.* [Министерство на образованието и науката, УНИЦЕФ (2007) – Проект: Причини за отпадане на деца от училище]. https://www.ngobg.info/bg/documents/49/735drop_outs20study.pdf

Nonchev, A., Mondon, P., Donkova, M., Milenkova, V., Strakova, L. & Ruseva, R., (2006). *Prichini za otpadane na decata ot uchilishte v Bulgaria*. Izd.Iztok-zapad. [Нончев, А., Мондон, П., Донкова, М., Миленкова, В., Стракова, Л., Русева, Р. (2006). Причини за отпадане на децата от училище в България. Изд. „Изток-Запад“.]

Peneva, I. & Stoianova, S. (2011). Adaptacia na skala na M. Rosenberg za izsledvane na globalnata samoocenka. *Sbornik: prilojna psihologia I socialna praktika*. Tom II. Varna: UI VSU “Chernorizic Hrabar“, 117 – 128. [Пенева, И. и Стоянова, С. (2011). Адаптация на скалата на М. Розенберг за изследване на глобалната самооценка. Сборник Приложна психология и социална практика. Том II. Варна: УИ ВСУ „Черноризец Храбър“, 117 – 128.]

Roberts, B. W., Walton, K. & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-Level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1 – 25.

Robins, R. W., Fraley, C., Roberts, B. W. & Trzesniewski. K. (2001). A longitudinal study of personality change in young adulthood. *Journal of Personality*, 69, 617 – 640.

Robins, R. W., Noftle, E. E., Trzesniewski, K. H. & Roberts, B. W. (2005). Do people know how their personality has changed? *Correlates of perceived and actual personality change in young adulthood. Journal of Personality, 73*(2), 489 − 521.

Roeser, R. W. (1998). On schooling and mental health: Introduction to the special issue. *Educational Psychologist,* 33, 129 – 133.

Rutter, M. (1983). *School effects on pupil progress: Research findings and policy implications*. Child Development, 54, 1 – 29.

Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D. & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*, 170 – 179.

Soleva, M. & Asenova, I. (2019) Positive Personality Changes in Adolescents Attending a Dual Educational System Vocational Program. *Psychological research, 22*(2), 681 – 687.

Steinberg, L., Blinde, P. L. & Chan, K. S. (1984). Dropping out among language minority youth. *Review of Educational Research*, *54*, 113 – 132.

Stickney, M.I. & Miltenberger, R.G. (1998). School refusal behaviour: Prevalence, characteristics, and the schools response. *Education and Treatment of Children*, *21*, 160 – 170.

Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, *26*, 117 – 126.

Tidwell, R. (1988). Dropouts speak out: Qualitative data on early school departures. *Adolescenc*e, *23*, 939 – 954.

Timberlake, C. (1982). Demographic factors and personal resources that black female students identified as being supportive in attaining their high school diplomas. *Adolescence*, *17*, 107 – 115.

# СРАВНЕНИЕ НА РОДИТЕЛСКИЯ СТИЛ НА ОБЩУВАНЕ ПРИ ДЕЦА С АУТИЗЪМ И ПРИ ДЕЦА С ТИПИЧНО РАЗВИТИЕ

**Михаела Даниелова Барокова, докторант по психология**
Boston University, *barokova@bu.edu*
**Симона Игнатова, магистър по психология**
Нов български университет, *simona_ignatova@abv.bg*
**доцент д-р Елена Андонова**
Департамент „Когнитивна наука и психология“
Нов български университет, *eandonova@nbu.bg*

**Резюме:** В ранна детска възраст общуването на родителите с децата е от изключителна важност за детското развитие. Вербалната комуникация, както по съдържание, така и по форма, е свързана с езиковото и социалното развитие. Едни форми на комуникация може да подпомагат развитието на децата с типично развитие, а други може да са по-подходящи за деца с разстройства от аутистичен спектър, които имат дефицити в социалното общуване.

Цел на изследването е да разгледа как родителите общуват с децата си. Сравнява се комуникацията на две групи родители: 18 родители на деца с аутизъм и 18 на деца с типично развитие. Събрани са езикови извадки чрез видеозаписи на родителите, докато играят с децата си. Извадките са транскрибирани и кодирани за начина, по който родителите се обръщат към тях и говорят за себе си и детето си. Например: използват ли имена (*Иван*), лични местоимения (*ти*) и/или други форми (напр. *маме*). Извадките на двете групи са изравнени по пол и речников запас на детето.

Използването на името на детето е важно, защото има функцията на привличане на неговото внимание, а при децата с аутизъм не-реагирането при повикване по име е един от най-ранните симптоми и една от първите причини родителите да потърсят диагноза.

В доклада представяме данни от сравнението на речта на родителите по отношение на съдържание и начин на обръщение към детето. Резултатите ще ни помогнат да разберем как общуват родителите и има ли разлики в общуването според диагнозата на детето.

**Ключови думи:** родителски стил, общуване, аутизъм, езикови извадки, лични местоимения

# A COMPARISON OF PARENT-CHILD INTERACTIONS OF CHILDREN WITH AUTISM AND CHILDREN WITH TYPICAL DEVELOPMENT

**Michaela Barokova, PhD student**
Boston University, *barokova@bu.edu*
**Simona Ignatova**
New Bulgarian University, *simona_ignatova@abv.bg*
**Elena Andonova, Associate Professor, PhD**
Department of Cognitive Science and Psychology,
New Bulgarian University, *eandonova@nbu.bg*

**Abstract:** In early childhood, parents' communication with their child plays an important role in their child's development. Parents' verbal communication both in terms of content and complexity has been associated with children's language and social development. While some forms of communication can foster typically developing (TD) children's development, others might better promote the development of children with autism spectrum disorder (ASD), who exhibit deficits in social communication.

We aimed to examine how parents communicate with their children. We compared the communication of 18 parents of children with ASD to that of 18 parents of TD children by collecting observations of parent-child interactions. The interactions were transcribed and coded for person deixis or how parents address their child and talk about themselves and the child. For example: do parents use proper names (*John*), personal pronouns (*you*) and/or some other form of address? The children were matched on sex and expressive vocabulary.

The use of the child's name is of great importance because it can serve as an attention-getting strategy. In addition, not responding when called by one's name is one of the earliest symptoms in children with autism and is often the reason why parents seek a diagnosis.

We present data on the comparison of parents' speech in terms of content and person deixis. Our results will shed light on how parents communicate with their children and whether their communication differs across child group (ASD vs. TD).

**Key words:** Parent-child Interactions, Communication, Autism, Natural Language Sampling, Personal Pronouns

Речта на родителите е пряко свързана с речта и езиковите умения на децата, както при типично развитие, така и при разстройства от аутистичния спектър (Fusaroli et al., 2018; Nadig & Bang, 2016; Rowe, 2012; Rowe & Snow, 2020; Snow, 1977). Множество лонгитюдни изследвания с деца между 1- и 5-годишна възраст показват, че колкото по-богата е речта на родителите в ранното детство на децата, толкова по-богата е речта на децата години по-късно (Fusaroli et al., 2019; Rowe, 2012). Също така кои аспекти от речта на родителите са особено полезни за развитието на езиковите умения на децата, се променя с тяхната възраст (Rowe

& Snow, 2020). Така например в най-ранното детство е важно ясното произношение и броят на думите, а в предучилищна възраст – съдържанието на речта.

При сравнение на стила на общуване на родители на деца с типично развитие (ТР) и на родители на деца с разстройство от аутистичния спектър (РАС), които си съответстват по лексикално разнообразие (брой различни думи в минута), няма разлики в речта на родителите по количество (брой изкази в минута), граматическа сложност, и доколко родителите отвръщат на изказите на детето (за обзор на темата виж Nadig & Bang, 2016). Въпреки това има разлики в прагматичните функции на изказите и в тяхното съдържание. Например родителите на деца с РАС задават по-малко въпроси (Goodwin et al., 2015), използват по-малко глаголи за вътрешни състояния (мисли, чувства и др; Slaughter et al., 2007), използват името на детето по-често и използват повече заповедни форми (Venuti et al., 2012).

Изследванията, провеждани до този момент, тестват деца с аутизъм, сходни по възраст (40 – 50 месеца) и езикови умения (Nadig & Bang, 2016). Броят на участниците им е между 10 и 24 в група, а продължителността на езиковите извадки, които се събират, е между 9 и 30 минути. Повечето изследвания са проведени в Северна Америка само с англоезични деца, като липсват изследвания за крос-културни и лингвистични разлики в родителския стил на общуване. По-конкретно характеристики на речта, които биха подлежали на крос-културни различия, може да са свързани със задаването на въпроси и използването на възклицания, а също и във формите на обръщение. Добре документирано е, че децата с аутизъм рядко се обръщат при повикване, но как би изглеждало това в език като българския, където родителите понякога се обръщат към детето си с *маме* и *тате*, не е подлежало на систематично изследване. Липсват и изследвания за разликите в речта на родителите спрямо характеристиките на детето като възраст, тежест на симптомите и други.

Целта на настоящото изследване е да се сравни вербалната комуникация на родителите на деца с ТР и на деца с РАС в България. Речта на родителите ще бъде сравнена по лексикално разнообразие, функция на изказите и по форми на обръщение към детето.

**Методология**

**Участници**

В изследването участват две групи диади: родител-дете с ТР ($N$ = 18) и родител-дете с РАС ($N$ = 18)[1]. Децата с ТР (10 момчета и 8 момичета) са на средна възраст 27,53 месеца ($SD$ = 3,27), а децата с РАС (10 момчета и 8 момичета) са на средна възраст 80,11 месеца ($SD$ = 17,53). Разликата във възрастта между групите се дължи на това, че тестваните деца с аутизъм имат тежки симптоми и забавяне в езиковото си развитие. Децата в двете групи не се различават статистически по брой казани различни думи в минута (ТР: $M$ = 5,74, $SD$ = 2,69; РАС: $M$ = 4,77, $SD$ = 2,77; $t(34) = 1{,}06$, $p$ = ,297). Предишни изследвания показват, че когато децата с ТР и РАС не се различават по речников запас, няма разлики в количеството на речта (броя думи в минута) на родителите им (Nadig & Bang, 2016).

**Процедура**

Участието на децата с ТР включва посещение на дома им, където се събира езикова извадка, докато детето играе с родителя си.

Участието на децата с РАС в изследването се провежда в зала за тестване в дневен център за деца с проблеми в развитието.

**Езикови извадки.** Езиковите извадки и за двете групи са събирани, докато родителят си играе с детето с играчки, подходящи за възрастта му. Тъй като извадките се различават по дължина, всички използвани мерки за обръщение от тях са нормализирани по време.

Всички транскрипти са кодирани за това как родителите говорят за детето и себе си и се обръщат към детето. Всяко обръщение се кодира за референт/за кого се отнася и за форма. Референтите са детето или родителя, а формите са лични местоимения (аз, мен, ми, ме, ти, теб, те), имена (Иван, София), умалителни (слънце, зайче), роднински названия (маме, маменце, мама) или глаголни форми (със/без местоимения: ти искаш/искаш).

**Резултати**

Първо сравняваме речта на родителите по количество и лексикално разнообразие. Родителите на деца с РАС изричат статистически повече изкази в минута в сравнение с родителите на деца с ТР (ТР: $M$ = 16,68,

[1] 18 записи от 9 различни деца с типично развитие и 18 записи от 14 различни деца с аутизъм.

*SD* = 4,40; РАС: *M* = 22,02, *SD* = 6,16; *t*(34) = 2,99, *p* < ,1), а също и повече различни думи в минута (ТР: *M* = 13,94, *SD* = 2,55; РАС: *M* = 17,73, *SD* = 4,82; *t*(34) = 2,94, *p* < ,1).

Родителите на деца с РАС използват повече съобщителни изкази (ТР: *M* = 53,08, *SD* = 13,79; РАС: *M* = 71,54, *SD* = 11,64; (*t*(34) = 4,34, *p* < ,01) и по-малко въпроси (ТР: *M* = 37,25, *SD* = 11,13; РАС: *M* = 22,87, *SD* = 9,67; *t*(34) = 4,14, *p* < ,01) в сравнение с родителите на деца с ТР. Няма разлика между групите в употребата на възклицания.

Родителите на деца с РАС използват спрегнати глаголни форми (*искаш, спри, ела*) в средно 75,25% от случаите. Следващата предпочитана форма на обръщение са личните местоимения (*ти, теб, те*), използвани средно в 10,34% от случаите. Името на детето се използва в 9,93% от обръщенията, а умалителните и роднинските названия в 1% и 3,45% от случаите. Сходно е и разпределението на формите на обръщение, използвани от родителите на деца с ТР, с изключение на това, че те използват по-малко глаголни форми (*M* = 66,71%, *SD* = 11,07, Mann-Whitney *U* = 245, *p* = ,008) и повече лични местоимения (*M* = 15,93%, *SD* = 4,61, *t*(34) = 3,71, *p* = ,001). Няма статистически значими разлики между групите родители в употребата на имена, умалителни и роднински названия. Приложена е корекция по Бонферони (*p* critical value 0,05/5 = 0,01).

**Дискусия**

Това е едно от първите изследвания, разглеждащи крос-културните и езиковите разлики в общуването на родителите на деца с аутизъм. Имайки предвид централната роля на речта на родителите в развитието на езиковите умения на децата, изучаването на разликите в речта на родителите на деца с ТР и деца с РАС е от голямо значение. От данните в изследването могат да се изведат три основни характеристики на речта на родителите на децата с РАС. Първо, установихме количествени различия в речта им, като те използват повече изкази и различни думи в минута от родителите на децата с ТР. Втора отличителна черта на речта на родителите на децата с РАС е, че използват повече съобщителни изкази и задават по-малко въпроси. Трето, различават се формите на обръщение на родителите към децата в двете групи.

Изследвания на родителския стил на общуване при англоезични деца с ТР и РАС показват, че когато децата са изравнени по брой различни думи в изказите си, няма разлики в количеството и лексикалното разнообразие в речта на родителите от западни култури в Северна Америка (Nadig & Bang, 2016). Нашите резултати обаче показват, че родителите

на децата с аутизъм изричат повече думи в минута и те са по-разнообразни от тези на родителите на децата с ТР. Тази разлика може да се дължи на това, че децата с РАС в нашето изследване имат тежки симптоми и използват средно под 6 различни думи в минута, което ги различава от изследванията с англоезични деца с аутизъм, в които традиционно участват само деца с по-леки симптоми и добри езикови умения. Възможно е нашите родители на деца с РАС да трябва повече да се борят за вниманието на децата си, като използват повече изкази и говорят за повече различни играчки. За да се потвърди тази хипотеза, трябва да се сравни броят на различни игри/дейности между двете групи.

Предположението, че родителите на децата с РАС трябва повече да се борят за вниманието на децата си и да определят игрите, се подкрепя от факта, че те използват повече съобщителни изкази и по-малко въпроси от родителите на децата с ТР. Задаването на въпроси по време на игра премества фокуса върху детето, което да определи на какво и как да се играе и изисква от него да взема активно участие в социалната ситуация, което представлява трудност при децата с РАС, чиито основни симптоми са затруднения в социалната комуникация. Както показват предишни изследвания (пр. Goodwin et al. 2015; Venuti et al., 2012), родителите на деца с РАС обикновено задават и отговарят на по-малко въпроси и използват повече напътствия и заповедни форми от родителите на деца с ТР.

Третата основна разлика в речта на родителите се открива в предпочитаните форми на обръщение към децата. Предишни изследвания с англоезични деца показват, че родителите нямат предпочитания към името на детето, т.е. не използват името му повече от личните местоимения (Barokova & Tager-Flusberg, 2019). Това наблюдаваме и тук. Името на детето не е най-често използваната категория. Най-често използваното обръщение/назоваване е през глаголния деиксис, а след него през личните местоимения. Употребата на роднински названия и умалителни е сравнително малка. Нашето изследване е (може би) първото, което разглежда употребата на глаголни форми и роднински названия като форми на обръщение към детето. Глаголите представляват повече от 60% от случаите, в които родителите реферират към детето. Бъдещи изследвания, които разглеждат начина на обръщение и реферираме на родителите и децата към себе си и околните, трябва да обърнат специално внимание на глаголите, за да добият представа за пълната картина. Това предпочитане на глаголните форми може да се дължи на синтактичните характеристики на българския език, според които, когато глаголът е спрегнат,

употребата на прилежащото лично местоимение не е задължителна и често се използва само за подчертаване на извършителя на действието. Разликата в употребата на глаголни форми между двете групи би могла да се дължи и на различен стил на общуване на родителите. Една възможна интерпретация на тези разлики – отново свързана с по-ниските функционални умения на децата с аутизъм – е, че родителите им може би използват повече заповедни форми от типа: *Ела, Виж, Седни, Донеси*, които не изискват лични местоимения. Все още нямаме достатъчно данни, които да потвърдят тази интерпретация.

В заключение, според изследванията с англоезични деца, няма разлики в речта на родителите, когато я сравняваме по общи критерии като граматическа сложност или общ брой думи. Тези изследвания обаче тестват деца със сравнително добри езикови умения и по-леки симптоми. Нашето изследване включва деца с по-ниско езиково развитие и използва по-специфични критерии за сравнение. Ние откриваме разлики в речта на родителите, като родителите на децата с аутизъм използват повече изкази в минута, използват повече различни думи в минута, задават по-малко въпроси и използват повече глаголи при обръщенията към детето. Нараства броят натуралистични терапии и интервенции за деца с аутизъм, които се изпълняват от родителите им в домашна среда. Тези интервенции са създадени за англоезични родители от Северна Америка. За това е важно да се обърне внимание на крос-лингвистичните и културните разлики в стила на общуване на родителите в страните, където тези интервенции се прилагат.

## ИЗТОЧНИЦИ:

Barokova, M.D. & Tager-Flusberg, H. (2019). Person-Reference in Autism Spectrum Disorder: Developmental Trends and the Role of Linguistic Input. *Autism Research,* https://doi.org/10.1002/aur.2243

Fusaroli, R., Weed, E., Fein, D. & Naigles, L. (2019). Hearing me hearing you: Reciprocal effects between child and parent language in autism and typical development. *Cognition, 183*, 1 – 18. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.10.022

Goodwin, A., Fein, D. & Naigles, L. R. (2015). The role of maternal input in the development of wh-question comprehension in autism and typical development. *Journal of Child Language, 42,* 32 – 63. https://doi.org/10.1017/S0305000913000524

Haebig, E., McDuffie, A. & Weismer, S. E. (2013a). Brief report: Parent verbal responsiveness and language development in toddlers on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 2218 – 2227. https://doi.

org/10.1007/s10803-013-1763-5

Haebig, E., McDuffie, A. & Weismer, S. E. (2013b). The contribution of two categories of parent verbal responsiveness to later language for toddlers and preschoolers on the autism spectrum. *American Journal of Speech-Language Pathology, 22,* 57 – 70. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0004)

Nadig, A. & Bang, J. (2016). Parental input to children with ASD and its influence on later language. In L. R. Naigles (Ed.), *Innovative investigations of language in autism spectrum disorder*, 89 – 114. Berlin, Germany: Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1037/15964-006

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child- directed speech vocabulary development. *Child Development, 83,* 1762 – 1774. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x

Rowe, M. L. & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of child language*, *47*(1), 5 – 21. https://doi.org/10.1017/S0305000919000655

Slaughter, V., Peterson, C. C. & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: Narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development, 78,* 839–858. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01036.x

Snow, C. E. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language 4*, 1 – 22. https://doi.org/10.1017/S0305000900000453

Venuti, P., de Falco, S., Esposito, G., Zaninelli, M. & Bornstein, M. H. (2012). Maternal functional speech to children: A comparison of autism spectrum disorder, Down syndrome, and typical development. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 506 – 517. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.10.018

# ДИАГНОСТИКА НА НАСИЛСТВЕНИ ДЕЙСТВИЯ НА УЧЕНИЦИ

**Михаил Герговски, д-р по психология, главен експерт**
в „Централна комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетни и непълнолетни“ (ЦКБППМН), *mi.petrov@abv.bg*

**Резюме:** В настоящата разработка диагностицираме насилствени действия при ученици от II до VII клас, по заявка на директори на училища. Насилствените действия на учениците и от двата пола са от най-актуалните в педагогическата психология, и заемат особено място като проблем в образователната система в страната. Научният ни интерес е насочен към ученици, които са преживели и/или проявили насилствени прояви в социалната им среда и усвоили ли са умения за контрол на гнева си. Обектът на изследването са 106 ученици (71 момчета и 35 момичета) с проблемно поведение, учащи на територията на район „Лозенец“, СО. Описаното емпирично изследване има за цел да представи какви форми на насилие са преживели и прилагали учениците, и притежават ли умения за контрол на гнева, диагностицирани от анкетен въпросник и тест за агресивност на Бъс-Пери. Характеристиките по четири (4) категории поведенчески проблеми са изведени от лонгитудни американски изследвания, които са представени в теоретичната част и се припокриват с констатираните в настоящото изследване. За обективност на резултатите сме използвали три статистически инструмента. Установяват се значими взаимовръзки между двата пола в насилствените им действия в училище.

**Ключови думи:** диагностика, педагогическа психология, насилствени действия, управление на гнева, ученици

# DIAGNOSIS OF VIOLENT ACTIONS OF STUDENTS

**Mihail Gergovski, PhD in Legal Psychology**
Senior Expert in the Central Commission for the Prevention of Juvenile Delinquency, *mi.petrov@abv.bg*

**Abstract:** In the present study we diagnose violent actions in students from II to VII grade, at the request of school principals. The violent actions of students of both sexes are among the most current in pedagogical psychology, and occupy a special place as a problem in the educational system in the country. Our research interest is focused on students who have experienced and / or exhibited violence in their social environment and whether they have acquired skills to control their anger. The object of the study are 106 students (71 boys and 35 girls) with problem behavior, studying in the Lozenets district, Sofia. The presented empirical study aims to present what forms of violence students have experienced and applied, and whether they have anger control skills diagnosed by a questionnaire, Buss-Perry aggression test. The presented characteristics in four (4) categories of behavioral problems are derived from longitudinal American studies, which are presented in the theoretical part

and overlap with those found in the present study. For objectivity of the results we have used three statistical tools. Significant relationships are established between the two sexes in their violent actions at school.

**Key words:** diagnosis, pedagogical psychology, violent actions, anger management, students

**Въведение**

В изследването е изготвен теоретико-емпиричен анализ, основан на диагностика на социално-психологически характеристики на ученици с насилствени действия в училище във възрастта от 8 до 13 години. Диагностиката на учениците е реализирана след попълнена декларация (за информирано съгласие) от родителите им. Използван е теоретичен модел, характеризиращ поведенческите проблеми на учениците.

**Актуалност на проблема.** Изследването е основано на актуални социално-психологически проблеми в областта на насилствените действия проявени от учениците в училища на територията на район „Лозенец“, Столична община. Поведенческите проблеми на учениците са свързани с осъществяването на насилствени действия към социума и представляват постоянен обществен интерес. В основата на насилствените действия от учениците в училище са техните поведенчески проблеми, които са генерирани от преживяно насилие в социалната им среда. Динамиката на поведенческите проблеми при тези деца е от особена важност за организирането на първичната превантивна дейност.

**I. Теория**

**Характеристики на поведенчески проблеми при ученици, провокиращи насилствени действия.** Маш и Уолф (Mash & Wolfe, 2016: 269) представят, че *поведенчески проблем* е термин, използван за описване на широк спектър от характеристики, свързани с възрастови особености и неуместни действия на едно дете, което нарушава семейните очаквания, социалните норми, и на личните или имуществените права на другите. Тези деца имат проблеми при контролиране на техните емоции и поведения. Маш и Уолф (Mash & Wolfe, 2016: 270) допълват, че повечето ученици се противопоставят на възрастните, когато са обидени, ударени, умишлено счупили вещи и лъжат при комуникация. Но също така те се научават да контролират тези поведения от времето, когато влязат в училище.

**1. Видове поведенчески проблеми:**

**1.1.** „***Извършител на насилие в училище***“ – при юноши (ЦКБППМН, 2019: 12): 1) Насилствени заплахи, насочени към ученици, учители и/или администратори; 2) Подложен/а на подигравки, закачки или отхвърляне от връстниците му/ѝ.

**1.2.** „***Извършител на заплаха или тормоз***“ **–** при деца под 12 год. възраст (ЦКБППМН, 2019: 12): 1) Извършва словесни заплахи към по-млади или по-слаби съученици; 2) Ангажиране в заплашително поведение само когато е подкрепен от приятели; 3) Участва в заплашително поведение дори, когато е сам и не е подкрепен от приятели; 4) Наследствена (семейна) обремененост на модели на заплашителни и агресивни поведения.

**1.3.** ***„Жертва на сексуална злоупотреба***“ – при юноши (ЦКБППМН, 2019: 21) – докладване, че са жертва на блудство (сексуална злоупотреба).

**1.4.** ***„Управление на гнева***“ – при деца и юноши (ЦКБППМН, 2019: 11): 1) Показва модел на епизодичен прекомерен гняв в отговор на специфична ситуация; 2) Показва когнитивни изкривявания, свързани с гняв (например, изискващи очакванията на другите, гняв в отговор на възприеманите *„обиди“*); 3) Описва, че изпитва пряко или косвено доказателство на физиологична възбуда, свързана с гняв; 4) Словесни заплахи от увреждане от средата (родителите, дядо или баба, братя и сестри или връстници); 5) Обтегнати междуличностни взаимоотношения с връстници, поради проблеми с агресивността и контрола на гнева.

**II. Постановка на изследването**

**1. Предмет, обект, цел и задачи на емпиричното изследване.**

**Предметът на емпиричното изследване** е психологически анализ на насилствените действия на ученици от двата пола, с помощта на психологически методики. **Обектът на изследването** са 106 ученици, проявили насилствени действия в училище, на територията на район „Лозенец“, СО. **Целта на изследването** е получаването на обобщена социално-психологическа характеристика на ученици, проявили насилствени действия.

**Задачите на изследването** се свеждат до следното:

1) Изготвяне на сравнителен анализ за агресията/насилието в социалната среда на учениците.
2) Изготвяне на сравнителен анализ по полов признак за агресията/насилието в социалната среда на учениците.

3) Изготвяне на сравнителен анализ по възрастов признак за агресията/насилието в социалната среда на учениците.

**2. Методика на изследването:**

- ✓ Психологическо тестиране: 1) Анкетен въпросник (съдържание от 10 айтема (отворени въпроси) и четири (4) степенна Ликъртова скала за оценяване – никога, понякога, често, всеки ден (ЦКБППМН, 2016: 153); Тест за агресивност на Бъс-Пери (Рангелова, Е. и Кривирадева, Б, 2003: 30 – 33). Събеседване с ученика за правилно разбиране на зададените в методиките въпроси.
- ✓ Статистическият анализ е извършен с три инструментариума: 1) „Еднофакторен дисперсионен анализ ANOVA“; 2) „Непараметричен тест Хи-квадрат на Пирсън“ – кръстосана таблица за относителния дял; 3) „Корелационен анализ на Пирсън“. За *„независима променлива“* маркираме параметрите *„пол“* и *„възраст“*, а за *„зависима“* – аспектите на агресивността по тест Бъс-Пери; параметрите и факторите по използваните въпросници.

**3. Демографски данни.** Изследваните лица са 106 ученици – 71 момчета (67% от популацията) и 35 момичета (33% от извадката). Двата пола са представени във всички възрасти, като момичетата са повече от момчетата само при 9 г. С най-голям брой са 13 г., следвани от 12 г., и с понижаване на възрастта броят им намалява.

**4. Резултати по изследването**

В анализа на данните акцентираме на негативните характеристики, защото те провокират изразяването на насилствените действия при учениците.

**4.1. Резултати по анкетен въпросник**

**Данни за относителен дял, по параметрите:**

1) ***„Семейство“*** *(Таблица 1).* Мъжкият пол е с превес над женския при пълно семейство – двама биологични родители (54 към 27 ИЛ), непълно семейство (15:7 ИЛ) и доведен родител (2:1 ИЛ). Откроява се пълното семейство. С по-проблемна семейна среда са децата от мъжки пол в юношеска възраст. Най-разнородна среда има при 13-годишните.

**Таблица 1.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Семейство | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Непълно | Пълно | Доведен родител | |
| Пол | Момчета | 15 (21,1%) | 54 (76,1%) | 2 (2,8%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 7 (20,0%) | 27 (77,1%) | 1 (2,9%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 22 (20,8%) | 81 (76,4%) | 3 (2,8%) | 106 (100,0%) |

2) ***„Родителска подкрепа“*** *(Таблица 2).* Липсата на родителска подкрепа е значително по-характерна за момчетата за разлика от момичетата (10:1 ИЛ). По признака *„възраст“* превес имат юношите, което показва и наличие на нисък родителски капацитет.

**Таблица 2.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Родителска подкрепа | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Липсва | Получава | Ученикът се справя самостоятелно | |
| Пол | Момчета | 10 (14,1%) | 6 (8,4%) | 55 (77,5%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 1 (2,9%) | 3 (8,5%) | 31 (88,6%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 11 (10,4%) | 9 (8,5%) | 86 (81,1%) | 106 (100,0%) |

3) ***„Извънкласни дейности“*** *(Таблица 3).* Момчетата са с предимство при неангажираните в извънкласни дейности (11:5 ИЛ), като половината от тях са на 13 г. Липсата на ангажираност при тези деца ги прави податливи на негативни социални влияния.

**Таблица 3.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Извънкласни дейности | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Липсва | Ангажиран | Хоби | |
| Пол | Момчета | 11 (15,5%) | 54 (76,0%) | 6 (8,5%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 5 (14,3%) | 27 (77,1%) | 3 (8,6%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 16 (15,1%) | 81 (76,4%) | 9 (8,5%) | 106 (100,0%) |

4) ***„Домашни любимци“*** *(Таблица 4).* Учениците, грижещи се за домашни любимци, са повече от нямащите (69:37 ИЛ), а по *„пол“* <u>превъзходството на</u> <u>момчетата над момичетата</u> е по-голямо, както при грижещите се (47:22 ИЛ) така и при нямащите (24:13 ИЛ). С най-голям брои са 13 г. и в двете категории (48 ИЛ).

**Таблица 4.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Домашни любимци | | Общо |
|---|---|---|---|---|
| | | Липсва | Грижи се | |
| Пол | Момчета | 24 (33,8%) | 47 (66,2%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 13 (37,1%) | 22 (62,9%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 37 (34,9%) | 69 (65,1%) | 106 (100,0%) |

5) ***„Потърпевш на насилие вкъщи“*** *(Таблица 5).* Мнозинството (25 ИЛ) от децата са пострадали при инцидентни прояви (отговор „понякога“) и при двата пола (11 момчета и 14 момичета), и в по-малка степен от често случвали се (по 2 от двата пола), както и от ежедневни (момче). При пострадалите на инцидентно насилие мнозинството са в юношеска възраст като 13 г. се открояват (10 ИЛ);

**Таблица 5.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Потърпевш на насилие вкъщи | | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Никога | Понякога | Често | Всеки ден | |
| Пол | Момчета | 57 (80,3%) | 11 (15,5%) | 2 (2,8%) | 1 (1,4%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 19 (54,3%) | 14 (40,0%) | 2 (5,7%) | 0 (,0%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 76 (71,7%) | 25 (23,6%) | 4 (3,8%) | 1 (0,9%) | 106 (100,0%) |

6) ***„Жертва на насилие в училище“*** *(Таблица 6).* Момчетата са с минимален превес пред момичетата при пострадали от инцидентно (17:15 ИЛ), често (5:4 ИЛ) и ежедневно (2:1 ИЛ) насилие в училищна среда. Мнозинството са в юношеска възраст, като при инцидентните случаи превъзхождат 13 г. (13 ИЛ), при честите – 9 г. (3 ИЛ), ежедневните – 12 г. (2 ИЛ). Жертвите на насилие, макар и с нисък дял от общия брой покриват всички възрасти.

**Таблица 6.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Жертва на насилие в училище | | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Никога | Понякога | Често | Всеки ден | |
| Пол | Момчета | 47 (66,2%) | 17 (23,9%) | 5 (7,0%) | 2 (2,9%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 15 (42,9%) | 15 (42,9%) | 4 (11,3%) | 1 (2,9%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 62 (58,5%) | 32 (30,2%) | 9 (8,5%) | 3 (2,8%) | 106 (100,0%) |

7) ***„Пострадал от насилие в квартала“*** *(Таблица 7).* Момчетата са с минимално предимство пред момичетата в две категории (инцидентни (12:6 ИЛ) и ежедневни (1:0 ИЛ), а при честите преобладават момичетата

(4:1 ИЛ). По възраст – 13 г. са повече при инцидентните случаи (10 ИЛ), 9 г. при честите – 3 ИЛ, 12 г. при ежедневните – 1 ИЛ.

**Таблица 7.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Пострадал от насилие в квартала | | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Никога | Понякога | Често | Всеки ден | |
| Пол | Момчета | 57 (80,3%) | 12 (16,9%) | 1 (1,4%) | 1 (1,4%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 25 (71,4%) | 6 (17,1%) | 4 (11,4%) | 0 (0,0%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 82 (77,4%) | 18 (17,0%) | 5 (4,7%) | 1 (0,9%) | 106 (100,0%) |

8) ***„Свидетел на насилие вкъщи“*** *(Таблица 8).* Момичетата са повече от момчетата при инцидентните прояви (11:6 ИЛ), а момчета са само при честите прояви (2 ИЛ). По възраст – при инцидентните с еднакви нива са 9 г., 10 г. и 13 г. (по 3 ИЛ), а при честите прояви – 9 г. и 12 г. (по 1 ИЛ). Децата, които често са свидетели на насилие (между родители, родител към брат/сестра) вкъщи, са 2 момчета – 9 г. и 10 г.;

**Таблица 8.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Свидетел на насилие вкъщи | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Никога | Понякога | Често | |
| Пол | Момчета | 63 (88,7%) | 6 (8,5%) | 2 (2,8%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 24 (68,6%) | 11 (31,4%) | 0 (0,0%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 87 (82,1%) | 17 (16,0%) | 2 (1,9%) | 106 (100,0%) |

9) ***„Очевидец на насилие в училище“*** *(Таблица 9).* Момчетата са с малко повече от момичетата и при трите категории: инцидентни (20:16 ИЛ), чести (8:7 ИЛ), ежедневни (4:2 ИЛ). С превес са 13 г. (27 ИЛ), като най-значим е при инцидентните (17 ИЛ), а най-слабо изразен при ежедневните – 3 ИЛ.

**Таблица 9.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Очевидец на насилие в училище | | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Никога | Понякога | Често | Всеки ден | |
| Пол | Момчета | 39 (54,9%) | 20 (28,2%) | 8 (11,3%) | 4 (5,6%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 10 (28,6%) | 16 (45,7%) | 7 (20,0%) | 2 (5,7%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 49 (46,2%) | 36 (34,0%) | 15 (14,2%) | 6 (5,7%) | 106 (100,0%) |

10) ***„Свидетел на насилие в квартала“*** *(Таблица 10).* Учениците са повече от ученичките при инцидентните (21:13 ИЛ) и честите случаи

(3:2 ИЛ), а при ежедневните (1:0). По възраст – 13 г. доминират при инцидентните (17 ИЛ), 9 г. при честите случай (2 ИЛ), а ежедневните се срещат само при 11 г. (1 ИЛ).

**Таблица 10.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Свидетел на насилие в квартала | | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Никога | Понякога | Често | Всеки ден | |
| Пол | Момчета | 46 (64,8%) | 21 (29,6%) | 3 (4,2%) | 1 (1,4%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 20 (57,1%) | 13 (37,1%) | 2 (5,8%) | 0 (0,0%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 66 (62,3%) | 34 (32,1%) | 5 (4,7%) | 1 (0,9%) | 106 (100,0%) |

**Дисперсионен анализ.** Еднофакторният ANOVA показва *(Таблица 11)*, че има значима разлика между двата пола при параметрите: *„потърпевщ на насилие вкъщи“, „жертва на насилие в училище“, „свидетел на насилие вкъщи“, „очевидец на насилие в училище“* (с ниво на значимост $p < ,1$).

**Таблица 11.** *Сравнение по признака „пол“ с параметрите на анкетния въпросник (ANOVA)*

| | Среден квадрат (MS) | Отношения (F) | Значимост (Sig.) |
|---|---|---|---|
| Семейство | 0,417 | 0,009 | 0,926 |
| Родителска подкрепа | 0,221 | 1,304 | 0,277 |
| Извънкласни дейности | 0,228 | 0,013 | 0,987 |
| Домашни любимци | 0,225 | 0,113 | 0,737 |
| Потърпевш на насилие вкъщи | 0,210 | 3,229 | 0,026** |
| Жертва на насилие в училище | 0,580 | 3,124 | 0,080* |
| Пострадал от насилие в квартала | 0,359 | 1,684 | 0,197 |
| Свидетел на насилие вкъщи | 0,194 | 3,643 | 0,059* |
| Очевидец на насилие в училище | 0,774 | 3,763 | 0,055* |
| Свидетел на насилие в квартала | 0,404 | ,231 | 0,632 |

***Забележка***: ** $p > 0,05$; *$p < ,10$.

**Изводи.** Прояви на насилие би имало при: 22 (20,8%) от учениците, които живеят с един биологичен родител (майката), сред тях се откроява-т момчетата в юношеска възраст. При същата възраст и пол най-често срещани са: липсата на подкрепа от родителите, ангажираността на учениците в извънкласни дейности, и липсата на грижа за домашни любимци – при тези деца по-трудно се изграждат социални умения. Учениците са по-често пострадали и свидетели на насилие в учебна среда (23 ИЛ или 21,7% от извадката), отколкото в другите две среди (квартална и до-

машна) – общо 12 ИЛ (11,3%). Тези жертви на насилие, макар и с нисък дял от общия брой, покриват всички възрасти. Особено това се отнася повече за момчета (за разлика от момичета), които са преживели чести и ежедневни прояви на насилие в училище.

**5. Резултати по тест Бъс-Пери**

**По относителен дял, по аспектите на теста:**

1) *„Физическа агресия“ (Таблица 12).* При високото ниво на аспекта (стойност в диапазона 40 – 45 точки. Броят на айтемите е 9, а максималната стойност на айтем е 5 т. ) учениците са двойно повече от ученичките (8:4 ИЛ). По възраст – 13 г. доминират (5 ИЛ).

**Таблица 12.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Физическа агресия | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Ниска | Норма | Висока | |
| Пол | Момчета | 16 (22,5%) | 47 (66,2%) | 8 (11,3%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 11 (31,4%) | 20 (57,1%) | 4 (11,4%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 27 (25,5%) | 67 (63,2%) | 12 (11,3%) | 106 (100,0%) |

2) *„Словесна агресия“ (Таблица 13).* При високото ниво на аспекта (стойност в диапазона 21 – 25 точки. Броят на айтемите е 5, а максималната стойност на айтем е 5 т.) учениците са над двойно повече от ученичките (18:8 ИЛ). По възраст – 13 г. са с най-голям дял (11 ИЛ).

**Таблица 13.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Словесна агресия | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Ниска | Норма | Висока | |
| Пол | Момчета | 25 (35,2%) | 28 (39,4%) | 18 (25,4%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 10 (28,6%) | 17 (48,6%) | 8 (22,8%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 35 (33,0%) | 45 (42,5%) | 26 (24,5%) | 106 (100,0%) |

3) *„Гняв“ (Таблица 14).* При високото ниво на аспекта (стойност в диапазона 30 – 35 точки. Броят на айтемите е 7, а максималната стойност на айтем е 5 т.) мъжката група е с явно превъзходство над женската (10:2 ИЛ). По възраст – 13 г. са с най-голям дял (6 ИЛ).

**Таблица 14.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Гняв | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Ниска | Норма | Висока | |
| Пол | Момчета | 35 (49,3%) | 26 (36,6%) | 10 (14,1%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 11 (31,4%) | 22 (62,8%) | 2 (5,8%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 46 (43,4%) | 48 (45,3%) | 12 (11,3%) | 106 (100,0%) |

4) *„Враждебност“ (Таблица 15).* При високото ниво на аспекта (стойност в диапазона 35 – 40 точки. Броят на айтемите е 8, а максималната стойност на айтем е 5 т.) мъжката група е с явно превъзходство над женската (12:4 ИЛ). По възраст – 13 г. са с най-голям процент (7 ИЛ), следвани от 12 г. (4 ИЛ).

**Таблица 15.** *Сравнение по признака „пол“ по относителен дял*

| | | Враждебност | | | Общо |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Ниска | Норма | Висока | |
| Пол | Момчета | 40 (56,3%) | 19 (26,8%) | 12 (16,9%) | 71 (100,0%) |
| | Момичета | 7 (20,0%) | 24 (77,4%) | 4 (11,4%) | 35 (100,0%) |
| Общо | | 47 (44,3%) | 43 (40,6%) | 16 (15,1%) | 106 (100,0%) |

**Дисперсионен анализ.** Еднофакторният ANOVA представя, че няма статистически значима разлика и по четирите аспекта между двата пола (Таблица 16).

**Таблица 16.** *Сравнение по признака „пол“ с аспектите от теста за агресивност на Бъс-Пери (ANOVA)*

| | Среден квадрат (MS) | Отношения (F) | Значимост (Sig.) |
|---|---|---|---|
| Физическа агресия | 0,386 | 0,056 | 0,814 |
| Словесна агресия | 0,613 | 0,009 | 0,926 |
| Гняв | 0,487 | 0,099 | 0,753 |
| Враждебност | 0,534 | 2,265 | 0,136 |

**5.3. Корелационен анализ**

**По възрастов признак.** Корелационният анализ на Пирсън представя следното *(Таблица 17)*: 1) с аспекта *„физическа агресия“* има права зависимост (R > 0) и корелацията е слаба (0,042) – при покачване на възрастта слабо ще се повиши и аспектът; 2) с аспекта *„словесна агресия“* има права зависимост (R > 0) и слаба корелация (0,058) – при повишаване на възрастта слабо ще се покачи и аспектът; 3) с аспекта

*„гняв“* има права зависимост (R > 0) и слаба корелация (0,092) – аспектът бележи слаб ръст при слабо покачване на възрастта; и 4) с аспекта *„враждебност“* има права зависимост (R > 0) и слаба корелация (0,053) – при слабо покачване на възрастта слабо ще расте аспекта. **Изводите по възрастов признак не са статистически значими.**

**Таблица 17.** *Корелационен анализ на Пирсън*

| | | Физическа агресия | Словесна агресия | Гняв | Враждебност |
|---|---|---|---|---|---|
| Възраст | Корелация на Пирсън | 0,042 | 0,058 | 0,092 | 0,053 |
| | Значимост (двустранна) | 0,690 | 0,578 | 0,380 | 0,613 |
| | N | 106 | 106 | 106 | 106 |

**Корелационен анализ между аспектите**

**При аспекта *„физическа агресия“*** има статистически значима връзка и права зависимост (R > 0) със следните аспекти *(Таблица 18)*: 1) *„словесна агресия“* – значителна корелация (**0,506**$^{**}$) – при значително повишаване на единия аспект значително ще се повиши и вторият; 2) *„гняв“* – значителна корелация (**0,578**$^{**}$) – при значителен ръст на първия аспект значително ще нарасне и вторият; и 3) *„враждебност“* – значителна корелация (**0,469**$^{**}$) – при значително покачване на аспекта *„враждебност“ значително* ще се повиши аспектът *„физическа агресия“*.

**Таблица 18.** *Корелационен анализ на Пирсън*

| | | Словесна агресия | Гняв | Враждебност |
|---|---|---|---|---|
| Физическа агресия | Корелация на Пирсън | 0,506** | 0,578** | 0,469** |
| | Значимост (двустранна) | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | N | 106 | 106 | 106 |
| **. Корелацията е значима при ниво 0,01 | | | | |

**При аспекта *„словесна агресия“*** има статистически значима връзка и права зависимост (R > 0) със следните аспекти *(Таблица 19)*: 1) *„гняв“* – значителна корелация (**0,497**$^{**}$) – при значително повишаване на единия аспект значително ще се повиши и вторият; и 2) *„враждебност“* – умерена корелация (**0,360**$^{**}$) – при значителен ръст на първия аспект значително ще нарасне и вторият.

**Таблица 19.** *Корелационен анализ на Пирсън*

| | | Гняв | Враждебност |
|---|---|---|---|
| Словесна агресия | Корелация на Пирсън | ,497** | ,360** |
| | Значимост (двустранна) | ,000 | ,000 |
| | N | 106 | 106 |
| **. Корелацията е значима при ниво 0,01 | | | |

**При аспекта „*гняв*“** и **аспекта „*враждебност*“** има статистически значима връзка, права зависимост (R > 0) и значителна корелация (**0,495****), което е фактор, че при значителен ръст на единия аспект значително ще се повиши и вторият.

**Изводи.** Статистически значима разлика и права зависимост се констатира при сравнението и на четирите аспекта, като при три от тях корелацията е значителна и само при един – умерена. Това ни показва, че тези ученици ще изпитват враждебни и гневни настроения, които ще доведат до по-чести прояви на физическа агресивност, за разлика от словесна. Тези изводи се потвърждават и допълват с резултатите по относителен дял.

**Заключение**

**Изводи. Диагностиката на насилствените действия на учениците трябва да се провежда ежемесечно**, защото поведенческите проблеми при децата в социален аспект провокират изразяването на насилие от тяхна страна. Мнозинството от изследваните ученици са в юношеска възраст. Констатирахме, че юношите изразяват по-често насилствени действия. Посочените негативни поведения на децата са изградени от негативни емоционални преживявания, които са били натрупвани с времето и са продължили над една година. Освен това те живеят в относително дисбалансирана социална среда особено това се отнася повече за училищната обстановка, и в по-малка степен за семейната. При мнозинството от децата агресивността им се дължи на ниското ниво на превенция на училищните психолози. При осем (8) деца е било въпрос на време да извършат противообществена проява. По-голямата част от изследваните ученици използват умения за контрол на гнева, които са следствие от намесата и проведените им консултации от местната комисия за борба срещу противообществени прояви на малолетни и непълнолетни (МКБППМН), район „Лозенец“, Столична община.

**Препоръки**

1. Училищните психолози да осъществяват ежеседмични консултации с децата, които имат дезадаптивни проблеми, с цел ранна превенция;
2. Превантивната дейност на училищните психолози трябва да бъде насочена към намаляване на нивата и при четирите аспекта на агресивността.

## ИЗТОЧНИЦИ:

CKBPPMN (2016). Teoretichen obzor na vidovete predpostavki, provokirashti deviatsii v povedenieto. Practicheski opit ot socialno-psihologicheski treningi i pIevencia na deviantnoto povedenie na deca i uchenitsi. Stolichna obshtina, rayon „Lozenets“. Natsionalno saveshtanie na MKBPPMN, Hisar. Sofia. [ЦКБППМН (2016). Теоретичен обзор на видовете предпоставки, провокиращи девиации в поведението. Практически опит от социално-психологически тренинги и превенция на девиантното поведение на деца и ученици. Столична община, район „Лозенец“. Национално съвещание, Хисар. София].

CKBPPMN (2019). Narachnik za diagnosticirane na nasilstveni deystvia pri maloletni za parvichna i vtorichna prevencia. Sofia. pp. 11, 12, 21. [ЦКБППМН (2019). Наръчник за диагностициране на насилствени действия при малолетни за първична и вторична превенция. София].

Mash, E. J. & Wolfe, D. A. (2016). *Abnormal Child Psychology* (6th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

Rangelova, E. & Kriviradeva, B. (2003). Metodika za rabota na obshtestvenia vazpitatel. CKBPPMN. Sofia. [Рангелова, Е. и Кривирадева, Б. (2003). Методика за работа на обществения възпитател. ЦКБППМН. София].

# ОТРАЖЕНИЕ НА ВОЙНАТА И ТЕРОРИЗМА ВЪРХУ ДЕЦАТА НА ЙЕМЕН – ПСИХОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ

**Мофтах Али Ахмед Саеед**
Аденски университет, Р. Йемен
*alhoshabi1952@gmail.com*

**Резюме:** Повече от пет години правителството на Р. Йемен, подкрепено от военна коалиция, ръководена от Саудитска Арабия, се бори с въоръжените от Иран шиитски бунтовници, което доведе страната до най-тежката хуманитарна криза в света според ООН.

Конфликтът в Йемен е принудил два милиона деца да бягат от домовете им и да отпаднат от училище. Повече от 7522 младежи са били убити или осакатени през последните пет години, а около 2,1 милиона деца под пет години са недохранени. Почти 10 милиона деца са без достъп до вода и канализация, както и 7,8 милиона деца са без достъп до образование след закриване на училищата им. Децата са изложени на по-голям риск от детски труд, набиране във въоръжени и терористични групи и ранен брак.

В статията се прави анализ на влиянието на войната и тероризма върху психиката на децата от Йемен. Продължителната война в Йемен има огромно въздействие върху психичното здраве на децата, което рефлектира върху социалното им функциониране и по този начин застрашава бъдещето им, както и съществуването на Йемен.

**Ключови думи*:*** война, тероризъм, детска психика

# IMPACT OF WAR AND TERRORISM ON CHILDREN IN YEMEN – PSYCHOLOGICAL ASPECTS

**Moftah Ali Ahmed Saeed**

**Abstract:** For more than five years, the Yemeni government, backed by a Saudi-led military coalition, has been battling Iranian-armed Shiite rebels, leading to the world‘s worst humanitarian crisis, according to the United Nations.

The conflict in Yemen has forced two million children to flee their homes and drop out of school. More than 7522 young people have been killed or maimed in the last five years, and about 2.1 million children under the age of five are malnourished. Nearly 10 million children have no access to water and sanitation, and 7.8 million children have no access to education since their schools closed. Children are at greater risk of child labor, recruitment into armed and terrorist groups, and early marriage.

The article analyzes the impact of war and terrorism on the psyche of children in Yemen. The protracted war in Yemen has a huge impact on the mental health of children, which reflects on their social functioning and thus threatens their future as well as the existence of Yemen.

**Key words:** war, terrorism, child psyche

Гражданската война в Йемен продължава от 2015 г. Оттогава до днес са загинали около 100 000 човека, от тях над 7000 деца. Във войната като войници участват около 10 000 деца. Има много ранени и осакатени деца. Според доклад на ООН десетки хиляди деца умират от глад.

Децата там страдат от глад, холера, дифтерит, а сега са застрашени и от Ковид-19. Един германски лекар в Йемен: „Тук всички носят оръжия. И ги използват.“ На всеки 8 минути там умира по едно дете. https://www.dw.com/bg

Но освен физическите травми, войната нанася непоправими психични травми.

Целта на статията е да се разкрие влиянието на войната и тероризма върху психиката на децата от Р. Йемен.

„След пет години война най-потърпевши са децата“, посочва пред Дойче Веле Юсра Семаш (U. Semash) от организацията „Save the Children“. Деца продължават да бъдат убивани или наранявани, а тъй като в хода на сраженията редовно биват разрушавани училища и болници, децата са застрашени дори и на местата, на които би трябвало да се чувстват сигурни, допълва тя. Това се потвърждава и от годишния доклад на ООН за децата в конфликтните региони, който беше публикуван на 9 юни. Според него, през 2019 година в Йемен са били регистрирани над 4000 случая на тежко насилие срещу деца. Над 680 деца, сред които 43 момичета, са били обучени за войници. Освен това са били арестувани повече от 100 малолетни. Най-голям брой от тези посегателства се приписва на подкрепяните от Иран хути и тяхната организация „Ансар Аллах“. През 2019 са били убити или осакатени и над 1400 деца. https://www.dw.com/bg

С основание положението в Йемен е определяно като най-тежката хуманитарна катастрофа в света в днешно време.

Благотворителната организация „Спасете децата“ (Save the children) казва, че въз основа на исторически проучвания, ако недохранването бъде оставено нелекувано, около 20 – 30% от децата ще умират всяка година. „На всяко дете, убито от бомби и куршуми, се падат десетки, гладуващи до смърт, а това е напълно предотвратимо“, казва йеменския директор на организацията Тамер Киролос. Жизнените функции на органите им се забавят и в крайна сметка спират. Имунната им система е толкова слаба, че са по-податливи на инфекции, а някои са твърде крехки дори да плачат. Родителите трябва да гледат загубата на децата си и не могат да направят нищо“, обяснява той. https://www.vesti.bg/sviat/desetki-hiliadi-deca-umirat-ot-glad-v-jemen-6089034

Международната хуманитарна организация „Спасете децата“ обяви, че около 85 000 деца под 5-годишна възраст може да са починали от глад и болест след избухването на гражданската война в Йемен през 2015 г., съобщава „Асошиейтед прес“. Тамер Киролос, коментира: „Децата, които умират по този начин, страдат изключително много“. https://news.bg/int-politics/85-000-detsa-mozhe-da-sa-umreli-ot-glad-v-jemen.html

Според по-стари данни (2006) близо 94% от децата в Йемен на възраст между 2 и 14 г. са обект на психологическо или физическо насилие от страна своите родители или попечители, според Изследването по множество индикатори на дадена група (Multiple Indicators Cluster Survey (MICS)) [изследване, което включва 4000 семейства в цялата страна], проведено от Министерството на здравеопазването и населението през м. септември 2006 г. https://bg.wikiislam.net/

Епидемията от холера в Йемен е най-тежката в историята. Според СЗО Здравното министерство в страната е докладвало за 11 735 заразени и 25 смъртни случая за периода 10 – 16 декември 2018 г. Общият брой на предполагаемите случаи на холера от 1 януари до 16 декември 2018 г. е 348 286, като 466 са загиналите. https://toest.bg/globalno-selo-epidemii/

Световната здравна организация предупреди, че може да се очакват трагични последици от разпространението на коронавируса. Според организацията, при липса на адекватна реакция, половината от 30-милионното население на Йемен може да бъде инфектирано, а жертвите могат да достигнат 40 000. https://www.vesti.bg/temi-v-razvitie/tema-koronavirus/jemen-mezhdu-vojnata-i-covid-19-6109672

В страната в момента има огромна епидемия на холера, засягаща 900 000 души. От Червения кръст обявиха, че заради блокадата са спрени доставките на жизненоважни за борбата с болестта медикаменти. https://www.vesti.bg/sviat/blizak-iztok-i-afrika/vyzmozhen-e-naj-golemiiat-glad-ot-desetiletiia-nasam-6075919

**Влияние на войната върху психичното здраве на децата в Р. Йемен**

Според изследване на 629 деца на възраст между 13 и 17 години и 627 родители и възпитатели в три йеменски региона, проведено от организацията „Спасете децата“, повече от половината казват, че се чувстват тъжни и депресирани. Повече от половината анкетирани деца казват, че се борят с тъга и депресия, като едно на десет казва, че се чувства така постоянно, се казва в доклад на благотворителната организация. Едно от пет деца казва, че винаги се страхува и винаги скърби. Организацията

заяви, че проучването е най-голямото по рода си сред деца и родители след избухването на войната. https://news.bg/world/npo-voynata-v-jemen-ima-katastrofalno-vliyanie-varhu-psihicheskoto-zdrave-na-detsata.html

**Стрес и психотравми, свързани с военни действия**

Гражданската война и тероризмът са изключително силни стресори, които оказват много негативно и трайно влияние върху психичното и соматично здраве на възрастните и децата. Но въздействието върху децата е още по-негативно, тъй като те имат недостатъчен социален и личностен опит.

Основните източници на дистрес са болести като холера, Ковид-19, липсата на вода и храна, прогонването от родните места, както и културалните традиции, свързани с ранни бракове и отношението към жените.

Това са фактори, водещи до психична травма. Какво е психична травма? Най-общо тя може да бъде определена като негативно влияние върху психичното и цялото психо-емоционално и физическо състояние на лицето, причинена от силен стресор. Психичната травма води до изразени промени и смущения на физическо, психично и социално ниво, предизвикващи дезадаптация.

Психотравмата представлява осъзнато или непълно осъзнато, рядко забавено афективно преживяване, предизвикано от неадекватни по сила и продължителност отрицателни дразнители и ситуации. Те разтърсват дълбоко емоционалната сфера на личността (Петкова, П., Иванов, К., Кръстева, М., 2012, с. 12)

П. Петкова и кол. (2012) отбелязват, че при психотравмата е налице разстроена връзка между личност и околна среда; състояние на емоционален срив. В същото време психотравмата може да представлява „емоционален блокаж“ (Петкова, П. и кол. с. 12).

Съществува зависимост между мащаба на травмиращото събитие и последствията на личността. П. Петкова и кол. (2012) обобщават, че колкото в по-широк мащаб са разрушенията и жертвите, толкова са повече психологическите проблеми (Петкова, П. и кол. с. 16).

Психичната травма от войната се усилва още повече поради това, че:

– хората се чувстват безсилни да се противопоставят и да се справят;
– събитието (войната) е многократно, а не еднократно действие и е съпроводено с крайна жестокост.

*Посттравматично стресово разстройство у участници във военни действия*

Участниците във военните действия, свидетелите и жертвите на войната са в перманентно състояние на остър и посттравматичен стрес. Преживяването на война е съпроводено от комплексното влияние на редица фактори като:

1. Ясно осъзнаване на чувството за заплаха за живота (страх от смъртта, от раняване, болка, инвалидизация).
2. С нищо друго не може да се сравни стресът, възникващ от непосредственото участие във войната; успоредно с това се появява психоемоционален стрес, свързан със смъртта на бойни другари, или с необходимостта да се убива.
3. Въздействие на специфичните фактори на бойната обстановка (дефицит на време, внезапност, неопределеност).
4. Несгоди и лишения (отсъствие на пълноценен сън, храна, вода).
5. Необичаен климат (Малкина-Пых, И., 2009, с. 397).

Хр. Попов (2003) отбелязва по отношение на посттравматичния стрес при децата и юношите, че акцентът е върху повтарящото се и специфичното за травмата възпроизвеждане, както и кошмарните сънища при децата (Попов, Х., 2003, с. 55). Травматичното събитие действа като мощен освобождаващ механизъм по отношение началото както на депресивните и тревожните разстройства, така и на ПТСР (Попов, Х., 2003, с. 60).

Натрупаният стрес по време на война е предпоставка за трудна адаптация към последващ обичаен (мирен) начин на живот.

Травмите, на които детето е изложено в следствие на военни действия и тероризъм, са по-тежки, отколкото тези в резултат на природни бедствия. А проблемът става по-сложен, ако тези травми се повтарят. Психичните проблеми при децата се задълбочават особено, ако родителите или другите възрастни не съумеят да помогнат на децата да се справят с емоциите и да ги преодолеят.

*Емоции и психични състояния*

*Страхове и форми на страхове:* Всеки жив човек се страхува от нещо, и това е нормално, тъй като чувството на страх е заложено в нас от природата при самото ни създаване. То ни позволява да оцеляваме в трудни условия.

Руският учен Илин прави разграничение между понятията „страхувам се“ и „боя се“. Според Илин страхът е емоционално състояние,

което има разновидности и включва и тревогата. Да се боиш от нещо, означава да имаш отношение, нагласа към опасни обекти и ситуации. Най-общо страхът може да бъде определен като „емоционално състояние, отразяващо защитната биологична реакция на човека или животното при преживяването му на мнима или реална опасност за здравето и благополучието си“. (Ильин Е., 2017, с. 13)

Ситуациите, предизвикващи страх, могат да бъдат разделени на четири групи:

1) свързани с непосредствена заплаха за живота;
2) свързани със социална заплаха;
3) свързани с невъзможност за осъществяване на собствен избор;
4) свързани с нарушение на съществуващата структура от взаимодействия с околния свят.

Чувството на тревога и безпокойство също е самозащитна реакция, която изисква предвиждане на бъдещи опасности и заплашващи ситуации, които трябва да се избягнат.

Форми на страха са паниката и ужасът. Паниката е вид поведенческа реакция, възникваща в ситуации на бедствия, войни и др.

Е. Куорантели използва резултати от емпирични изследвания на природни бедствия и катастрофи. След техния анализ, той извежда някои съществени характеристики на паническото поведение.

1) Паническото поведение е поведение на бягство от идентифицираната опасност. 2) „Паниката се отличава със загуба на самоконтрол, т.е. с необуздан страх, който бива изразен посредством бягство.“ 3) В най-силно изразените форми на паника човек може да изпадне в остро осезаемо състояние на безпомощност. Реакцията на бягство при загуба на самоконтрол е стремеж за отдалечаване от мястото на опасността. (Quarantelli, E.,1954, p. 270)

Друго емоционално състояние е тревожността. Тревожността може да бъде определена като състояние, като черта на личността и като емоционален процес. Тревожността се появява, за да сигнализира за възможна, очаквана, но недиференцирана, неясна, често вътрешна застрашеност. (Русева Б., Батуров Д., 2016, стр. 15 – 22)

**Ефекти на военните действия върху децата**

В следствие на военните действия и тероризма се констатират: хронични страхове и фобии от срещата с войници, от чуването на сирени, взривове, силни звуци и самолети. Реакциите на децата са разнообразни – от ступор до плач, агресия или гняв, оттегляне и депресия. Допълнение

към патологичните симптоми са: главоболие, болки в стомаха, затруднено дишане, повръщане, неволно уриниране, липса на апетит за храна, липса на сън, кошмари, фантомна болка.

В случай че детето стане свидетел на ужасяващи смъртни случаи на близки хора, осакатени трупове (на родители или други), тогава то получава нервен шок и срив.

Наблюдава се, че децата не могат да изразяват емоциите си и ги затаяват в себе си. Те се проецират и появяват по време на игра или рисуване. Често сюжетите на рисунките са сцени от война, хора, които се бият или са убити, бойни самолети, горящи домове или лагери. Децата са склонни да играят с оръжия. Чувствата им са изпълнени с насилие, омраза, подозрение или отчаяние.

В екзистенциален план – войната застрашава базисните потребности на личността, а именно физиологичните потребности и потребността от сигурност (Маслоу, Е., 2001). Застрашено е физическото оцеляване. Както беше отбелязано по-горе, всеки ден умират невинни хора от бомбени атентати, от болести и глад. Разположена в това поле, личността насочва своите ресурси единствено към оцеляването и себесъхранението. Никакви други по-висши потребности и цели не биха могли да бъдат задоволени. И това е перманентно съществуване от пет години насам.

Негативното влияние от военните действия се засилва и от факта, че личността е в състояние на невъзможност да контролира ситуациите и живота си. С. Мавродиев (2019) отбелязва, че усещането за контрол над ситуациите и събитията в живота е предпоставка за адаптация и здрав в психичен смисъл живот (Мавродиев, С., 2019, с. 297).

Но освен върху психичното състояние и преживявания, войната има силно негативен ефект и върху формирането на личността на децата. За тях носенето на оръжия става нещо съвсем естествено. Оръжията заменят детските играчки. Вместо да играят на игри, децата стрелят и убиват, но не наужким. Войната слага отпечатък върху формирането на ценностната система, личностните черти и характера. Не е маловажен фактът, че децата не могат да си поставят цели, свързани с личностно развитие, самоусъвършенстване и себеактуализация. А всичко това води до екзистенциален вакуум, до липса на перспектива за бъдещето, до невъзможност личността да си представи добър и смислен живот.

**Заключение**

Над 12 милиона деца от Йемен се нуждаят от спешна хуманитарна помощ. Голяма част от тях са прогонени от родните си места, не посещават училище, страдат систематично от недохранване или се разболяват и за това няма точна статистика.

Войната е силен стресогенен фактор и източник на дистрес за всеки човек. Тя води до дезадаптация и до различни психични разстройства. Още по-негативно е нейното въздействие върху детската психика. Последствията в дългосрочен план са свързани с посттравматично стресово разстройство, както и с негативно въздействие върху формирането на детската личност.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

https://www.dw.com/bg

https://www.vesti.bg/sviat/desetki-hiliadi-deca-umirat-ot-glad-v-jemen-6089034

https://news.bg/int-politics/85-000-detsa-mozhe-da-sa-umreli-ot-glad-v-jemen.html

https://bg.wikiislam.net/

https://toest.bg/globalno-selo-epidemii/

https://www.vesti.bg/temi-v-razvitie/tema-koronavirus/jemen-mezhdu-vojnata-i-covid-19-6109672

https://www.vesti.bg/sviat/blizak-iztok-i-afrika/vyzmozhen-e-naj-golemiiat-glad-ot-desetiletiia-nasam-6075919

https://news.bg/world/npo-voynata-v-jemen-ima-katastrofalno-vliyanie-varhu-psihicheskoto-zdrave-na-detsata.html

Ilyin E. (2017) Psihologiya straha. S. P. [Ильин, Е. (2017) Психология страха. С. П.]

Mavrodiev, S. (2019) Osnovi na psihologiyata, Universitetsko izdatelstvo „Neofit Rilski“, Blagoevgrad [Мавродиев, С. (2019) Основи на психологията, Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград.]

Malkina-Payh, I. (2009) Psihologicheskaya pomoshty v krizisnayh situatsiyah. Moskva [Малкина-Пых, И. (2009) Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Москва.]

Maslou, E. (2001) Motivatsiya i lichnost, S., izd. Kibea [Маслоу, Е. (2001) Мотивация и личност, С., изд. Кибеа.]

Petkova, P., Ivanov, K., Krasteva, M. (2012) Podhodi i tehniki za psihologichno konsultirane pri posttravmatichno stresovo razstroystvo, VSU [Петкова, П., Иванов,

К., Кръстева, М. (2012) Подходи и техники за психологично консултиране при посттравматично стресово разстройство, ВСУ.]

Popov, H., (2003) Posttravmatichen stres. S., IK „LIK“ [Попов, Х., (2003) Посттравматичен стрес. С., ИК „ЛИК“.]

Quarantelli, E. (1954). The Nature and Conditions of Panic. The American Journal of Sociology, Vol. 60

Ruseva B., Baturov D. (2016) Trevozhnost i samota pri litsa s alkoholna zavisimost. Sofiya [Русева, Б., Батуров, Д. (2016) Тревожност и самота при лица с алкохолна зависимост. София.]

# ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛИ И ВРЪСТНИЦИ И СУБЕКТИВНО БЛАГОПОЛУЧИЕ ПРИ ЮНОШИ

**главен асистент д-р Надя Колчева**
Департамент „Когнитивна наука и психология“,
Нов български университет, *nkoltcheva@nbu.bg*

**Резюме:** Юношеството е важен, но и нелесен период от жизнения цикъл, характеризиращ се с многобройни промени и уязвимост към начало и/или отключване на редица рискови поведения. Подкрепата от близки до юношите системи (семейната, на връстниците) може да са от решаващо значение.

Целта на настоящото изследване е да се проследи взаимовръзката на взаимоотношенията на юношите в тяхното близко обкръжение (с родители и връстници) и тяхното субективно благополучие, дефинирано чрез: самооценка, положителна нагласа към живота и отсъствие на депресивно настроение.

Извадката се състои от 92 ученици, 29 момчета (31,5%) и 63 момичета (68,5%), на възраст 14 – 18 години, от гр. София. Методи: (1) двете форми, за майка и за баща на въпросника за оценка на родителско приемане-отхвърляне/контрол (PARQ/Control, Child), за деца в училищна възраст, автор prof. Ronald Rohner, адаптирана версия за България. (2) Субективно благополучие и взаимоотношения с родителите и връстниците в юношеска възраст (ССБВО), автор проф. Пл. Калчев.

Според очакванията ни, общия бал за субективно благополучие корелира отрицателно с общият бал за възприето отхвърляне както от майката ($r = -0{,}551$, $p < ,01$), така и от бащата ($r = -0{,}404$, $p < ,01$). Потвърждава се и очакването ни за взаимовръзките на ниво субскали. Значими разлики между групите ранно юношество и късно юношество се потвърждават само по отношение на скалите за възприето приемане от майката и близост с родителите.

В заключение, отчитайки различията, спецификите и разнообразието на множество други фактори в контекста на семейните взаимоотношения, възприемането на отношенията с родителите като цяло, е важен фактор за субективното благополучие и психичното здраве на юношите.

**Ключови думи:** IPARTheory, възприето родителско приемане-отхвърляне, взаимоотношения, субективно благополучие, юноши

# RELATIONSHIPS WITH PARENTS AND PEERS AND SUBJECTIVE WEELBEING IN YOUTHS

**Nadia Koltcheva, Chief Assistant, PhD**
Department of Cognitive Science and Psychology,
New Bulgarian University, *nkoltcheva@nbu.bg*

**Abstract:** Adolescence is an important but difficult period of the life cycle, characterized by numerous changes and vulnerability to the onset and / or triggering variety of risk behaviours. Support from systems close to adolescents (family, peers) can be crucial.

The aim of the present study is to study the relationship of adolescents' relationships in their immediate environment (with parents and peers) and their subjective well-being, defined by: self-esteem, positive attitude towards life and absence of depressed mood.

The sample consists of 92 students, 29 boys (31,5%) and 63 girls (68,5%), aged 14-18 years, from Sofia. Methods: (1) Parental Acceptance-Rejection/Control, Child, both Mother and Father Version, (PARQ/Control, Child), for school-age children, author prof. Ronald Rohner, adapted version for Bulgaria. (2) Subjective well-being and relationships with parents and peers in adolescence, author prof. Pl. Kalchev.

As expected, the overall score for subjective well-being correlates negatively with the overall score for perceived rejection by both parents, the mother ($r = -0{,}551$, $p < {,}01$) and the father ($r = -0{,}404$, $p < {,}01$). Our expectation for interconnections at the subscale level is also confirmed. The results show significant differences between the groups of early adolescence and late adolescence but only for the scales for perceived acceptance by the mother and closeness to the parents.

As a conclusion, having in mind all the differences, specifics and diversity of many other factors in the context of family relationships, the perception of relationships with parents in general is an important factor for the subjective well-being and mental health of adolescents.

**Key words:** IPARTheory, perceived parental acceptance-rejection, relationships, subjective well-being, youths

## Въведение

Според Rohner (2019), възприетото преживяване на отношенията с другите, особено с родителите, са ключов фактор за цялостното психично развитие и степен на психологическа приспособимост на индивида, особено в детска и юношеска възраст. Преживяването на родителското отхвърляне се разглежда като един от основните предиктори за почти всички форми на поведенчески проблеми при деца, включително поведенческо разстройсто, различен тип интернализирани и екстернализирани поведенчески проблеми, делинквентно и асоциално поведение.

Khan et al., (2011) установяват, че е налице положителна корелация между възприетото приемане от родителите при младите хора и тяхната удовлетвореност от живота. Възприето отхвърляне от майката по-силно корелира с по-негативна Аз-концепция, ниска себеефективност и по-ниска удовлетвореност от живота. Willemen et al. (2009) установяват, че качеството на взаимоотношенията „родител-юноша“ продължават да бъдат важни за подрастващите при регулирането на стреса, тъй като това е свързано с регулирането на възбудата. Социалната подкрепа има благоприятно въздействие върху физиологичното буфериране на реакции при остър психологически стрес, особено когато е предоставена от членове на семейството. Bannink et al. (2013) показват, че добрата връзка „родител-юноша“, включваща привързаност и топлота, може да служи като защитен фактор за психични проблеми. Семейства, които осигуряват

адекватна подкрепа и посрещат нуждите на юношите от безопасност и сигурност, могат да им дадат възможност да укрепят своето самочувствие или самоконтрол.

Проучвания показват (Cho, Hee Lee, 2010), че възприемането на контрол без наличието на топло отношение от страна на родителите се асоциират с по-ниски нива на себеефективност, ниска самооценка и по-високи нива на депресивни настроения при юношите. Значима положителна корелация съществува между авторитетния родителски стил и психичното здраве на децата. За момчетата отстъпчивият родителски стил е свързан с отрицателни нагласи към родителите, по-ниска самооценка и по-високи нива на тревожност, фобии, личностови, депресивни и поведенчески разстройства. Колкото повече юношите се възприемат като приемани от майките и бащите си, толкова по-вероятно е те да имат положително себевъзприятие и самооценка. Van Leeuwen et al. (2004) установяват, че негативният родителски контрол засяга взаимовръзките между юношеската благосклонност и добросъвестност и екстернализирани поведенчески проблеми.

McKinney и Renk (2007; 2011) разработват многовариантен модел на променливите във взаимоотношенията родители-юноши, в който включват родителстването, семейната среда и конфликтите. Те проследяват тези промени през ранното и късно юношество. Анализи на база моделиране чрез структурни уравнения показват, че влиянието на бащата може да не прогнозира директно екстернализирани проблеми при момчета и момичета, но би могло да въздейства чрез конфликт. По-директна връзка се наблюдава при влиянието на майката. Според техните резултати, уникалният по своите особености период на развитие през късното юношество, очевидно остава под влиянието на родителските системи дори и когато юношите се превръщат във възрастни, зрели хора. Hair et al. (2008) също проучват значението на качеството на взаимовръзките между родители и юноши през късния пубертет. Те откриват, че влиянието на позитивни взаимоотношения между юношите и родителите, с които живеят, води до по-добро психично благополучие и по-малко делинквентност, като това е изцяло резултат от семейни практики, родителски контрол и подкрепа. Както проблемното поведение, така и психичното здраве в детството и ранното и късно юношество са свързани с отношенията с родителите и с родителските практики.

Качеството на отношенията с родителите е ключов фактор за психичното здраве и благополучие на юношите, но все още не е напълно изяснено какви са механизмите за това. Има различия на тези взаимодейст-

вия в началото и в края на периода (ранно и късно юношество), прави впечатление, че повечето от проучванията са насочени към изследване на проблематиката през ранното юношество, отколкото през късното. Доста проучвания не разглеждат тези процеси отделно за майките и за бащите. На фона на промените, на които сме свидетели през последните десетилетия, и които водят включително до промени и при юношеството като развитиен период, смятаме, че тази проблематика е все така актуална за изследване.

**Цел на изследването**

Да се проследи взаимовръзката на взаимоотношенията на юношите в близкото им обкръжение (с родители и връстници) и тяхното субективно благополучие.

**Хипотези на изследването**

- Възприетото отхвърляне от родителите ще корелира отрицателно със субективното благополучие.
- Очакваме различия при взаимовръзките между възприетото приемане/отхвърляне от майката и от бащата и субективното благополучие.
- Очакваме различия при взаимовръзките между възприетото приемане/отхвърляне от родителите и субективното благополучие през ранното и късно юношество.

**Методи на изследването**

***1. Въпросник за оценка на родителско приемане-отхвърляне/контрол (PARQ/Control, Child), двете форми, за майка и за баща на деца в училищна възраст***

Самооценъчен въпросник, чрез който децата оценяват поведението на своите родители, и начина, по който те се чувстват – приети или по някакъв начин отхвърлени. Въпросникът се състои от 73 айтема и има 2 форми (за майка и за баща), които са идентични. Има 5 субскали:

- **Топлота/Обич** – взаимоотношенията между родител и дете, в които родителите се възприемат като безрезервно даващи обич.
- **Враждебност/Агресия** – индивидът вярва, че неговият родител е гневен, жесток или недоволен от него или смята, че има намерение да го нарани физически или вербално.
- **Безразличие/Пренебрежение** – индивидът възприема родителя си като незагрижен и незаинтересован от него.

- **Неидентифицирано отхвърляне** – индивидът възприема родителя си като отхвърлящ, но когато изразяването на отхвърлянето не е ясно изразено като враждебно, агресивно или пренебрегващо.
- **Контрол** – опитите на родителя да регулира, контролира или ръководи поведението на детето си.

Въпросникът е преведен и адаптиран за България съобразно изискванията за превод на психометрични инструменти (Колчева, Джалев, 2017).

***2. Въпросник за оценка на субективно благополучие и взаимоотношения с родителите и връстниците в юношеска възраст (ССБВО)***

Автор на въпросника е проф. П. Калчев. ССБВО се състои от 43 айтема, разпределени в следните субскали:

- **Субективно благополучие** – самооценка, положителна нагласа към живота и (отсъствие на) депресивно настроение.
- **Взаимоотношения с родителите** – психична близост с родителите.
- **Взаимоотношения с връстниците** – приемане от връстнците, проблеми в отношенията с връстниците, доверително общуване с връстниците.

**Изследвани лица**

В изследването взеха участие 92 ученици на възраст между 14 и 18 години, със средна възраст X = 16 г., SD = 1,73. Извадката не е балансирана по пол 29 момчета (31,5%) и 63 момичета (68,5%), но е сравнително балансирана по възраст – 52,2 % са 14 – 15-годишните и 47,8 % – 17 – 18-годишните.

**Резултати**

Проверката на корелациите между общите балове на „субективното благополучие“ на юношите и възприетото отношение от майката и от бащата показват значими, съответно значима отрицателна корелация ($r = -0,551$, $p < ,01$) при майката и умерена отрицателна корелация ($r = -0,4$, $p < ,01$) при бащата (Таблица 1).

**Таблица 1.** *Корелации на общите балове субективно благополучие и възприето отхвърляне от майката и бащата*

| | | Майка – общ бал отхвърляне | Баща – общ бал отхвърляне |
|---|---|---|---|
| Субективно благополучие – общ бал | r | -0,551** | -0,404** |
| | p | 0,000 | 0,000 |

Забележка: ** p = 0,01, * p = 0,05

Различия обаче започваме да наблюдаваме между корелациите на общия бал по „субективно благополучие“ и субскалите за възприето родителско приемане-отхвърляне (Таблица 2). Всички субскали за възприето приемане/отхвърляне от майката корелират значимо с общия бал „субективно благополучие“, докато при бащата – само резултатът по субскала „топлота/обич“ корелира значимо (0,384, p < ,000). Посоката на корелациите е според очакваното – колкото по-приети се чувстват юношите и девойките, толкова балът им по скалата „субективно благополучие“ е по-висок, и обратното.

**Таблица 2.** *Корелации на общите балове субективно благополучие и субскалите от въпросниците за възприето отхвърляне от майката и бащата*

| | Субективно благополучие – общ бал | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Майка | | Баща | |
| | r | p | r | p |
| Топлота/обич | 0,455** | 0,000 | 0,384** | 0,000 |
| Враждебност/агресия | -0,520** | 0,000 | -0,043 | 0,687 |
| Безразличие/пренебрежение | -0,471** | 0,000 | -0,112 | 0,29 |
| Недиференцирано отхвърляне | -0,553** | 0,000 | -0,063 | 0,554 |
| Контрол | -0,388** | 0,000 | 0,115 | 0,274 |

Забележка: ** p = 0,01, * p = 0,05

В таблици 3 и 4 са представени още по-детайлни корелации на ниво субскали и по двата типа изследвани конструкти, съответно за възприетите отгношения с майката и с бащата. Тенденцията, която отчитаме по-горе, се запазва.

По отношение на взаимовръзките между субскалите за субективно благополучие и възприетото отношение от страна на майката, изключение прави субскалата „Доверително общуване с връстниците“, при която не се наблюдава нито една значима корелация и при два от коефициентите със субскалата „Проблеми в отношенията с връстниците“.

**Таблица 3.** *Корелации на субскалите от въпросника за субективно благополучие при юношите и субскалите от въпросниците за възприето отхвърляне от майката*

| Майка | | Топлота/ обич | Враждебност/ агресия | Безразличие/ пренебрежение | Недиференцирано отхвърляне | Контрол | Общ бал отхвърляне |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Самооценка | r | 0,389** | -0,370** | -0,376** | -0,410** | -0,299** | -0,430** |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | ,000 | 0,004 | 0,000 |
| Положителна нагласа към живота | r | 0,408** | -0,463** | -0,429** | -0,451** | -0,353** | -0,486** |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,001 | 0,000 |
| Депресивно настроение | r | -0,369** | 0,524** | 0,447** | 0,549** | 0,374** | 0,514** |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Близост с родителите | r | 0,621** | -0,550** | -0,556** | -0,543** | -0,435** | -0,640** |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Приемане от връстниците | r | 0,289** | -0,237* | -0,249* | -0,302** | -0,207* | -0,300** |
| | p | 0,005 | 0,023 | 0,017 | 0,003 | 0,048 | 0,004 |
| Проблеми в отношенията с връстниците | r | -0,095 | 0,323** | 0,289** | 0,353** | 0,179 | 0,275** |
| | p | 0,367 | 0,002 | 0,005 | 0,001 | 0,088 | 0,008 |
| Доверително общуване с връстниците | r | 0,078 | 0,066 | 0,046 | -0,015 | -0,143 | -0,001 |
| | p | 0,457 | 0,531 | 0,661 | 0,887 | 0,175 | 0,996 |
| Субективно благополучие – общ бал | r | 0,455** | -0,520** | -0,471** | -0,553** | -0,388** | -0,551** |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |

Забележка: ** p = 0,01, * p = 0,05

Резултатите по отношение на посочените взаимовръзки с възприетото отношение от страна на бащата, картината е коренно различна. Повечето от субскалите, измерващи възприетото отношение на бащата, не корелират със субскалите за субективно благополучие. Изключение прави субскалата „Психична близост с родителите“, което е сходен конструкт. При субскалата „Доверително общуване с връстниците“, подобно и на резултатите при майката, не се наблюдава нито една значима корелация, както и при субскалата „Проблеми в отношенията с връстниците“. Отделни значими корелации отчитаме при субскалите „Самооценка“, „Положителна нагласа към живота“, „Депресивно настроение“ (отрицателна), „Проблеми в отношенията с връстниците“.

**Таблица 4.** *Корелации на субскалите от въпросника за субективно благополучие и субскалите от въпросниците за възприето отхвърляне от бащата*

| Баща | | Топлота/ обич | Враждебност/ агресия | Безразличие/ пренебрежение | Недиференцирано отхвърляне | Контрол | Общ бал отхвърляне |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Самооценка | r | 0,349** | -0,020 | -0,085 | -0,018 | 0,125 | -0,345** |
| | p | 0,001 | 0,849 | 0,421 | 0,866 | 0,236 | 0,001 |
| Положителна нагласа към живота | r | 0,258* | -0,074 | -0,139 | -0,068 | 0,058 | -0,320** |
| | p | 0,013 | 0,481 | 0,185 | 0,518 | 0,582 | 0,002 |
| Депресивно настроение | r | -0,372** | -0,030 | 0,018 | -0,007 | -0,149 | 0,313** |
| | p | 0,000 | 0,777 | 0,867 | 0,949 | 0,157 | 0,002 |
| Близост с родителите | r | 0,385** | -0,218* | -0,280** | -0,215* | 0,014 | -0,572** |
| | p | 0,000 | 0,037 | 0,007 | 0,040 | 0,895 | 0,000 |
| Приемане от връстниците | r | 0,176 | -0,016 | -0,058 | -0,073 | 0,042 | -0,197 |
| | p | 0,093 | 0,877 | 0,583 | 0,490 | 0,693 | 0,059 |
| Проблеми в отношенията с връстниците | r | -0,188 | 0,097 | 0,233* | 0,143 | -0,101 | 0,324** |
| | p | 0,072 | 0,360 | 0,025 | 0,173 | 0,340 | 0,002 |
| Доверително общуване с връстниците | r | 0,037 | 0,145 | 0,109 | 0,027 | 0,083 | 0,071 |
| | p | 0,727 | 0,169 | 0,302 | 0,801 | 0,431 | 0,499 |
| Субективно благополучие – общ бал | r | 0,384** | -0,043 | -0,112 | -0,063 | 0,115 | -0,404** |
| | p | 0,000 | 0,687 | 0,290 | 0,554 | 0,274 | 0,000 |

Забележка: ** p = 0,01, * p = 0,05

За сравнение на групите 14 – 15-годишни и 17 – 18-годишни, използваме т-тест. В таблица 5 са представени само значимите резултати. Анализът на данни показва, че само по две от скалите има значими резултати (Таблица 5).

**Таблица 5.** *Сравнение на различия по възраст на учениците по субскалите от въпросника за субективно благополучие и въпросниците за възприето отхвърляне от майката и бащата*

| | Възраст | Брой ИЛ | Средна стойност | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Топлота/обич – майка | 14 – 15 | 48 | 72,458 | 2,367 | 0,020 |
| | 17 – 18 | 44 | 67,409 | | |
| Близост с родителите | 14 – 15 | 48 | 26,813 | 2,433 | 0,017 |
| | 17 – 18 | 44 | 23,864 | | |

**Дискусия**

Субективното възприемане на приемащо и топло отношение от страна и на двамата родители е свързано с по-високи стойности на субективното благополучие при юношите. Този резултат е в унисон с множество други изследвания, проведени както в рамките на използваната теоретична рамка (IPARTheory, Rohner, 2019; Khan et al., 2011), така и от изследвания, следващи други теоретични постановки (Bannink et al., 2013; Hair et al., 2008). За Hair и колеги (2008) един от основните изводи също е, че качеството на взаимоотношенията между родители и юноши има значение, дори и за юношите в прехода към зряла възраст. Това потвърждава първата ни хипотеза и можем да заключим, че в колкото по-висока степен отношенията както с майката, така и с бащата се възприемат като топли и приемащи, толкова по-високи са и нивата на субективно благополучие при юношите.

При разглеждане на възприетите отношения и взаимовръзките със скалите за благополучие поотделно за майката и за бащата откриваме редица различия. Имахме очаквания за различия между резултатите за двамата родители, но това, което получихме, ги надхвърли. При резултатите за взаимоотношенията с майката имаме значими взаимовръзки със всички субскали, но по отношение на бащата – значим е само резултатът по субскала „Приемане“. Khan et al. (2011) отчитат по-високи стойности при взаимовръзките на резултатите за майката, отколкото за бащата. McKinney и Renk (2007; 2011) в своите изследвания също получават по-директна връзка при влиянието на майката, но не и за влиянието на бащата. Hair et al. (2008) също описват малко по-слаби коефициентите за бащите, отколкото за майките. Те предполагат, че юношите по-често живеят с втори бащи, отколкото с мащехи, но въпреки това заключават, че както връзките баща-юноша, така и връзките майка-юноша са важни. Структурната връзка между положителното родителство, делинквентността и психичното благополучие е неоспорима както за момчетата, така и за момичетата. Този резултат е в унисон и с множество други изследвания, описани от Rohner (2019), които разглеждат различни ефекти от бащиното спрямо майчиното приемане. Той обръща внимание на фактора пол и различията, които се наблюдават в зависимост от пола на родителя и пола на детето (майка – син, майка – дъщеря и баща – син, баща – дъщеря). Този тип анализи за данните в настоящото изследване не сме правили, поради малкия брой изследвани лица.

При различията по възраст, значими са само две от субскалите възприето „Приемане“ при майката и „Близост с родителите“. Предишни

изследвания предоставят доказателства за различия от разнообразно естество за различните етапи на периода на юношеството (McKinney & Renk, 2007; McKinney & Renk, 2011; Hair et al., 2008; Williams & Lisi, 2000). Неразрешени проблеми и неудовлетвореност от появата на проблем засилват различни психологически, физиологични и поведенчески проблеми. С времето се наблюдава намаляване на несигурността за бъдещето и прилагането на по-ефективни стратегии за справяне, което поддържа самочувствието, дава надежда и осигурява емоционален комфорт. В нашите резултати трябва да отчетем малкия възрастов интервал, който определихме (14 – 15 и 17 – 18), както и малкия брой изследвани лица. Трябва да отбележим и че отношенията между родители и деца са динамични, както и многоаспектни и не бива да се изследват едностранчиво (Hair et al., 2008). Тази хипотеза се потвърждава частично.

**Заключение**

Отношенията с родителите и субективното възприемане на тези отношения като цяло са важен фактор за субективното благополучие и психичното здраве на юношите. Настоящото изследване има доста ограничения (сравнително малка извадка, малък възрастов диапазон между сравняваните групи, небалансирана извадка по пол и т.н.), въпреки това повечето от получените резултати са в унисон с други, доста по-мащабни изследвания. Взаимоотношенията родители-деца са многопластови, динамични, множество фактори и характеристики оказват влияние. Въпреки това, подобни изследвания имат своя принос в разбирането на спецификите на семейните взаимоотношения и отношенията родители-деца. Имаме поредното доказателство, че субективното възприемане на топлота и обич от страна както на майката, така и на бащата, имат значение!

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Koltcheva, N., Djalev, L., Skalova struktura i nadezhdnost na vaprosnika za roditelsko priemane-othvarlaine za detsa (PARQ/C, Child). Balgarska versia, Sbornik nauchni dokladi – VIII Natsionalen kongres po psihologia, Sofia, str. 282 – 294, 2017 [Колчева, Н., Джалев, Л., Скалова структура и надеждност на въпросника за родителско приемане и отхвърляне за деца (PARQ/C, Child). Българска версия, Сборник научни доклади – VIII Национален конгрес по психология, София, стр. 282-294, 2017.]

Bannink, R., S. Broeren, P. M.van de Looij-Jansen, H. Raat (2013). Associations between Parent-Adolescent Attachment Relationship Quality, Negative Life Events and Mental Health.

Cho K. J., M. Hee Lee, (2010). Relationship between Perceived Parental Rearing Attitudes, Stress, Stress-coping and Selfefficacy of Middle School Students. Journal of Korean Academy of Child Health Nursing; 16 (2): 120 – 127. 7.

Hair, E. C., K. A. Moore, S. B. Garrett, T. Ling, K. Cleveland (2008). The Continued Importance of Quality Parent–Adolescent Relationships During Late Adolescence, Journal of Research on Adolescence, Washington DC, USA.

Khan, S., S. Hassan, G. Husain, I. Gul (2011). Relationship of Parental Acceptance and Rejection with Psychological Wellness in Young Adults, Journal of Rawalpindi Medical College (JRMC); 15(1): 24 – 26.

McKinney, C., K. Renk (2011) A Multivariate Model of Parent-Adolescent Relationship Variables in Early Adolescence, Published online: 6 April 2011, Springer Science.

McKinney, C., K. Renk (2007) Multivariate Models of Parent-Late Adolescent Gender Dyads: The Importance of Parenting Processes in Predicting Adjustment, Published online: 21 August 2007, Springer Science.

Rohner, R. P. (2019), Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory), methods, evidence and implications, https://csiar.uconn.edu/introduction-to-partheory/

Van Leeuwen, K. G., I.Mervielde, C. Braet, G. Bosmans (2004). Child Personality and Parental Behavior as Moderators of Problem Behavior: Variable- and Person-Centered Approaches. Developmental Psychology, 40(6), 1028 – 1046. doi:10.1037/0012-1649.40.6.1028

Willemen, A. M., C. Schuengel, H. M. Koot (2009) Physiological regulation of stress in referred adolescents: the role of the parent–adolescent relationship, Journal of Child Psychology and Psychiatry 50:4, pp. 482 – 490.

# ПРОУЧВАНЕ НА ПРАКТИКАТА ЗА ПСИХОЛОГИЧНА ОЦЕНКА НА РАЗВИТИЕТО ПРИ ДЕЦА ОТ 0 ДО 7 ГОДИНИ И ИЗПОЛЗВАНИТЕ ЗА ТАЗИ ЦЕЛ ИНСТРУМЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛИСТИТЕ В БЪЛГАРИЯ (ВТОРИ ЕТАП)

**главен асистент д-р Надя Колчева**
ДКНП, Нов български университет, *nkoltcheva@nbu.bg*
**главен асистент д-р Светла Стайкова**
КПМП, Медицински университет – София, *svetla_petrova@gbg.bg*
**Радостина Антонова**
Ноу-хау център за алтернативни грижи за деца,
Нов български университет, *radostina@knowhowcentre.org*
**доцент д-р Елена Андонова**
ДКНП, Нов български университет, *eandonova@nbu.bg*
**доцент д-р Димитър Атанасов**
ДИ, Нов български университет, *datanasov@nbu.bg*

**Резюме:** Проследяването на хода на развитие на детето в ранна и предучилищна възраст е от изключително значение за навременното идентифициране на колебания или неблагополучия в него и за предприемане на мерки за превенция на възможни по-сериозни проблеми за психичното здраве на детето на по-късен етап. Неизменна част от процеса на психологична оценка на деца в тази възраст са психодиагностичните инструменти.

Цел на проучването бе да се съберат повторно данни за психологичната практика в изследването на деца в ранна и предучилищна възраст и използваните за целта диагностични инструменти. През 2017 г. бе проведен първият етап на проучването.

Данните са събрани с разработена за целта анкетна карта, състояща се от 3 части – демографски данни, информация за практиката на специалиста, инструментите, които се използват. Проучването е проведено онлайн през пролетта на 2020 г.

Участници в проучването са 171 психолози, работещи в различен организационен контекст – 41,5% в сферата на образованието, 5,8% в здравеопазването, 47,4% в социалните услуги и 5,3% в друг (съдебна система, частна практика и др.). При една трета от случаите инструментите се предоставят от институцията, в която специалистът работи, една трета от психолозите използват инструменти от публикувани издания и останалите се сдобиват с такива по време на своето университетско образование.

Висок е процентът на прилагане на разнообразни коректурни проби, скали за оценка на когнитивно развитие и рисувателни тестове. В много по-малка степен е застъпено използването на инструменти за оценяване на общото ниво на развитие, в частност езиковото, нарушения в развитието, училищна готовност. Представен е кратък сравнителен анализ на данните, събрани през 2017 и 2020 г.

Резултатите от това проучване дават възможност за извеждане на препоръки за подобряване на работата на психолозите с деца на възраст 0 – 7 г., както и за подобряване на благосъстоянието на децата в България.

**Ключови думи:** оценка на детското развитие, ранна и предучилищна възраст, инструменти за оценка, практика за оценяване на психолозите, тестове

# SECOND SURVEY OF THE PSYCHOLOGICAL INSTRUMENTS AND PRACTICE IN ASSESSMENT OF CHILD DEVELOPMENT (0 – 7 YEARS) IN BULGARIA

**Nadia Koltcheva, PhD**
New Bulgarian University
**Svetla Staykova, PhD**
Department of Psychiatry and Medical Psychology, Medical University, Sofia
**Radostina Antonova**
Know-how centre for alternative childcare, New Bulgarian University
**Elena Andonova, PhD**
New Bulgarian University
**Dimitar Atanasov, PhD**
New Bulgarian University

**Abstract:** Monitoring early child development is of the utmost importance for the timely identification of developmental fluctuations and concerns, and for taking measures to prevent the emergence of possible more serious problems for the mental health of the child in the future. An integral part of the psychological assessment of children at this age are psychodiagnostic instruments.

Aim: to collect a second wave of data on the psychological practice in early and preschool childhood assessment and the diagnostic instruments used. Data were collected online in two stages – in 2017 and in 2020 by a specially designed questionnaire. It consists of 3 parts – demographic data, information about the practice of the specialist, and data about the tools used.

Participants: 171 psychologists working in different organizational contexts – 41.5% in education, 5.8% in health care, 47.4% in social services and 5.3% elsewhere (judiciary, private practice, etc.).

Results: assessment instruments are provided by the institution where the specialist works in approximately one-third of all cases, another one-third of respondents use instruments found in publications (books, articles, etc.), and one-third of the specialists received assessment tools during their university education. There is a high percentage of use of various testing materials of the "find the error" type, cognitive development assessment scales, and drawing tests. The use of assessment tools for the general level of development, and in particular language development, developmental disorders, and school readiness is much less common. A brief comparative analysis of the data collected in 2017 and 2020 is presented.

The survey's results give us the opportunity to make valuable recommendations for improving the psychological practice with children aged 0-7 years and help improve the well-being of children in Bulgaria.

**Key words:** Child development assessment, early and pre-school childhood, assessment instruments, practice of the psychologists' evaluation, tests

През последните десетилетия ранното и предучилищно детство е във фокуса на специалисти от различни области. Този период обхваща развитието на детето от неговото раждане до осемгодишна възраст, характеризира се с бърз и сложен растеж в познавателен, емоционален, социален и физически аспект, с голяма динамика и гъвкавост, и именно поради това възможностите за компенсиране на евентуални дефицити са най-големи.

Термините психологично оценяване и ранно детство сравнително рядко се появяват заедно в ежедневни разговори и в професионални дискусии. Възможно обяснение е консервативната представа за психологичното изследване като формализирано тестване. Психологичното изследване е определяно като крайъгълен камък в практиката на психолозите и е обект на множество проучвания, но ограничен брой разглеждат неговите особености при много малки деца. Традиционно то се асоциира с прилагане на тестове и въпросници, и способността да се интерпретират и представят резултатите, остава на заден план. Това непълно разглеждане е отразено и в съотнасянето му към идентифициране на дефицити/проблеми при възрастни, юноши и деца в училищна възраст. Постепенно психологичната оценка в ранна детска възраст намира място в здравеопазването, социалните услуги и образованието, в свързаните стандарти и политики, и исторически погледнато с развитието на услуги за ранна грижа и образование. Интересът към резултатите от ранното обучение прави психологичната оценка компонент, а често и входен билет, в тези програми. Психологичната общност, потребителите на услуги и финансиращите организации, се изправят пред нуждата от предефиниране на професионалните отговорности и условията за тяхното изпълнение. Продукт на това развитие са множество ръководства, в които централно място отново заема представянето на редица инструменти (Andronikof et al., 2014; Evers et al., 2012). На какъв принцип са изведени тези препоръки, на какви критерии почива изборът на методики, кой, кога, къде, защо и как ги прилага, са само част от въпросите, чиито отговори се търсят (Evers et al., 2017; Cashel, 2002).

През 2016 г. Американската асоциация на психолозите провежда национално проучване на оценъчните практики на психолозите в страната. Темите пред участниците (162-ма клинични психолози, работещи с деца) са свързани с психологичните инструменти, които най-често използват, и с влиянието на управляващите органи. Получените данни се доближават до резултати от предходни проучвания, обхващащи специалисти за възрастни, както относно избора на инструменти, така и по

отношение на институционалните политики. Над 40% от участниците споделят значителни ограничения (възлагане, оторизирането на процеса и възстановяването на разходите, идващи от управляващите услуги организации в реализирането на психологични оценки именно поради съществуващите политики (Wright et al., 2017).

В България психологичната помощ е различно организирана, но могат да се открият и прилики с маркираните вече ограничения. У нас няма яснота по отношение на: практиката за провеждане на психологична оценка на деца в ранна и предучилищна възраст; ангажираните специалисти; тяхната квалификация; използвани методи и инструменти, вкл. достъпност, осигуряването, лиценз, и т.н. Част от тези въпроси, основно свързани с психологическите тестове, са обсъдени от психологическата гилдия през 2005 г. – III Национален конгрес по психология, организиран от Дружество на психолозите в Република България, на кръгла маса на тема: „Стандарти за разработване и използване на психологически тестове“ с модератор проф. П. Калчев. Взето е решение за създаване на Национален тестов комитет към Дружеството на психолозите и Публичен регистър на тестовете. Заключението е че „...у нас се разпространяват и използват значително количество преводни „тестове“ с ниско качество и неясни възможности, често прилагани от хора без необходимата подготовка по психометрия и тестология, дори без психологическо образование. … недостатъчната квалификация (на потребителите) крие риск не само от дискредитиране на тестовете като психологически инструмент, но и за нанасяне на вреда на изследваното лице.“ (П. Калчев, 2005). Въпреки това, липсва информация за емпирични данни, които отразяват състоянието по темата в страната. Ето защо през 2017 г. екип от специалисти (виж авторите) инициира това проучване и провежда първия етап от него. През 2020 г. е проведен вторият етап и някои резултати са представени по-долу.

**Цел на проучването**

Да се съберат повторно данни за практиката на психолозите в изследването на деца в ранна и предучилищна възраст, използваните методи и диагностични инструменти.

**Метод**

За целите на проучването през 2017 година е разработена анкетна карта от три раздела: (1) Демографски данни, (2) Данни за практиката на специалиста и (3) Данни за психометрични инструменти, които се

използват.

През 2020 година анкетната карта е преразгледана и ревизирана. Подобрена е формулировката на част от въпросите. Актуализирани са списъците с инструменти. Добавени са някои въпроси. Няма съществени промени в структурата и съдържанието с цел сравняване на данните от двата етапа.

Анкетната карта е качена онлайн в платформата Google Forms.

**Методология на събиране на данните**

През 2017 г. след обстоен преглед на множество публично достъпни регистри на Министерство на здравеопазването, Министерство на образованието и науката, Държавна агенция „Закрила на детето“, Агенция „Социално подпомагане“, Националния регистър на психологическите тестове, е изготвена голяма база данни с контакти на експерти, институции и организации. За втория етап тази база данни е актуализирана. Изпратени са официални писма по имейл (2964 бр.) през май – юни и напомнящи писма през юни – юли 2020 г.

Информация за проучването е изпратена и чрез групов имейл до членовете на Дружеството на психолозите в Република България, Фейсбук групи на специалисти (16 бр.), бюлетин на Ноу-хау център за алтернативни грижи за деца, лични контакти на членовете на екипа, др.

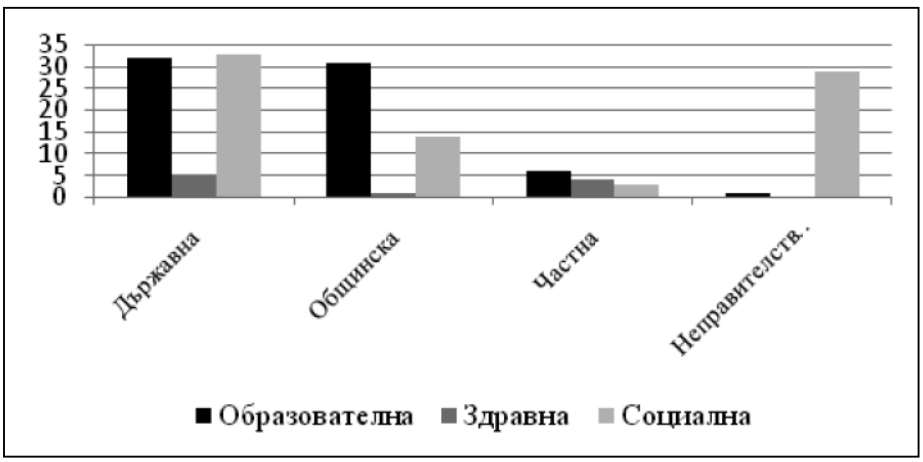
**Участници в проучването**

Както и в първия етап на проучването, във втория се включват участници от цялата страна от трите основни сфери на дейност в областта на ранното детско развитие – 171 специалисти, средна възраст 41 г. (25 – 62 г.)., предимно жени (90,1%). Приема се, че проучването е достигнало до целевата професионална общност, тъй като почти половината от участниците (n = 83) имат магистърска степен след бакалавърска степен по психология (Табл.1)

**Таблица 1.** *Образователна степен на участниците*

| Образователна степен | N | % |
|---|---|---|
| Бакалавър „Психология“ | 12 | 7,0 |
| Магистър, без бакалавърска степен „Психология“ | 43 | 25,1 |
| Магистър, с бакалавърска степен „Психология“ | 83 | 48,5 |
| Докторска степен | 9 | 5,3 |
| Специализация „Клинична психология“ към МУ | 5 | 2,9 |
| Друго | 19 | 11,1 |
| Общо | 171 | 100 |

Професионалният опит на анкетираните, изразен в години трудов стаж, е над 10 (X = 12,35 г., SD = 14,97, от 1 до 40 г.); опит с деца на възраст от 0 до 7 г. – около 9 години (X = 8,83 г., SD = 7,31, от 0 до 39 г.). В най-голяма степен са представени специалисти от държавни организации (41,5%), следвани от общински (28,1%), неправителствени (18,1%) и частни (12,3%). Преобладават участници от образователната (42,1%) и социалната сфера (47,4%). Едва 8,2% работят в сферата на здравеопазването.




**Графика 1.** *Брой участници по тип организация и сфера на дейност*

**Резултати**

**Практиката за психологично оценяване на специалиста**

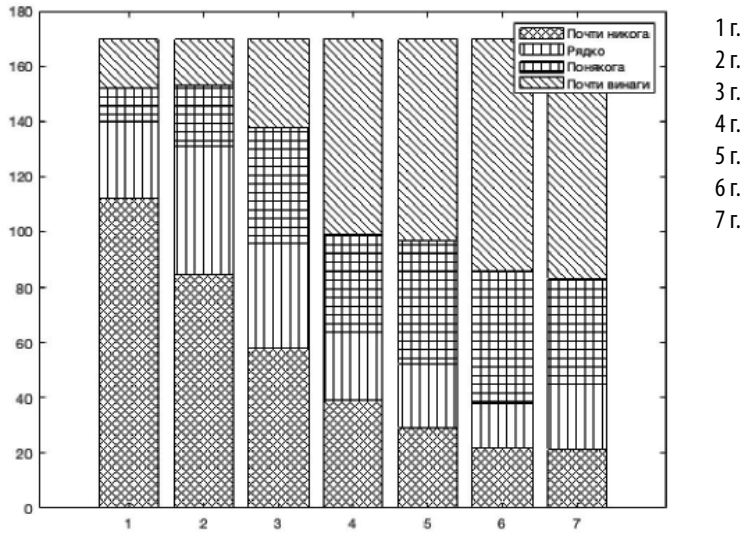
Участниците споделят, че изследват средно 19 деца до 7-годишна възраст месечно. По-малко от половината (41,5%) правят психологична оценка „често“ (от 2 до 4 пъти месечно) или „много често“ (всеки ден до 10 пъти месечно), а половината (49,1%) „рядко“ (от 1 път месечно до 1 път на 6 месеца). Тези, които „рядко“ правят оценка, работят предимно в образователната сфера (25,7%), следвани от ангажирани в социалната (21,1%). От друга страна, най-много специалисти, отговорили, че „често“ правят психологични оценки, при сравнение на честота и сферите на дейност, са отново от социалната сфера (17%), следвани от тези в образователната – 9,4%.

Интересно е да се проследи каква е практиката на оценяване в зависимост от възрастта на децата – много по-малка честота за възрастите 1 и 2 години, постепенно увеличение при 3-годишните и много по-голяма честота в периода 4 – 7 г. (Графика 2).

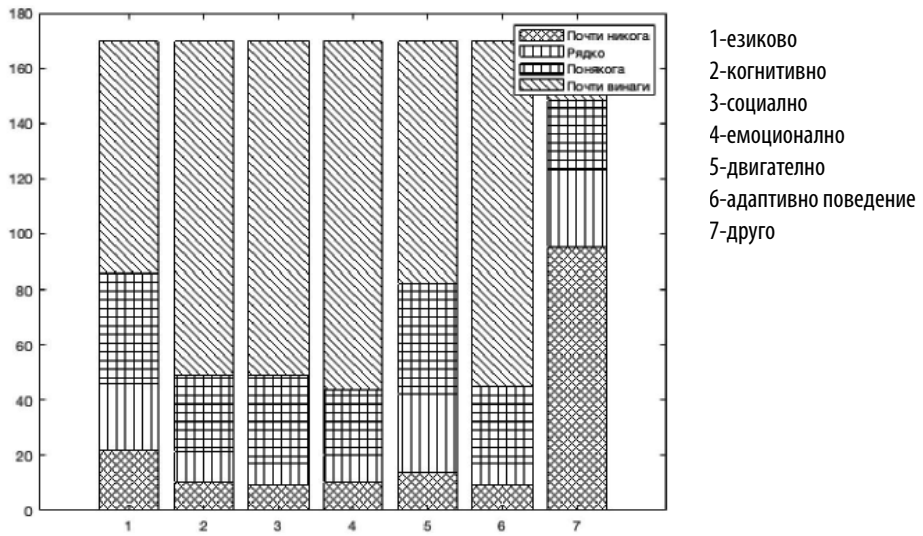
Различни области на развитието са обект на изследване от специалис-

тите. От графика 3 е видно, че за повечето от областите преобладават отговори „почти винаги“ и „понякога“.

Повечето анкетирани работят без знание за международни практики и стандарти – 76,2%.




**Графика 2.** *Честота на оценяване на деца на възраст 0 – 7 години*



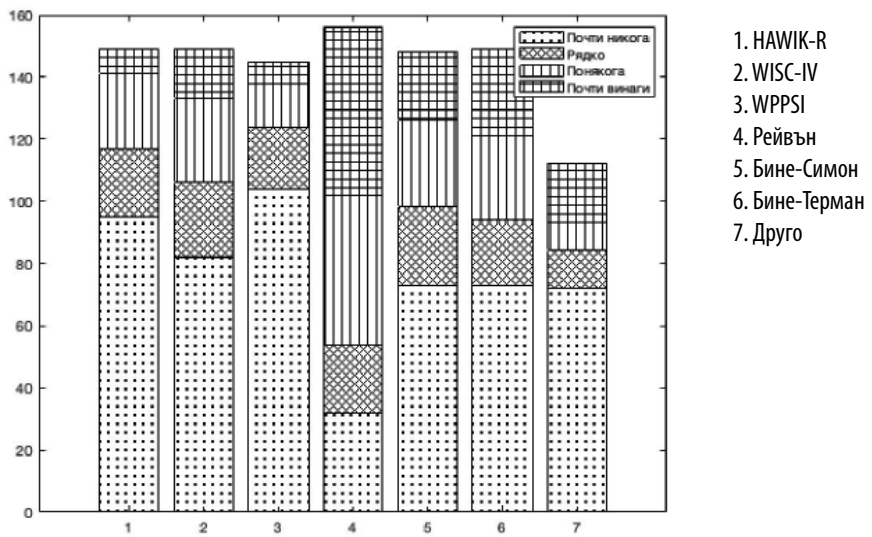

**Графика 3.** *Честота на оценяване на отделни области на психично развитие*

**Психометрични инструменти, които се използват**

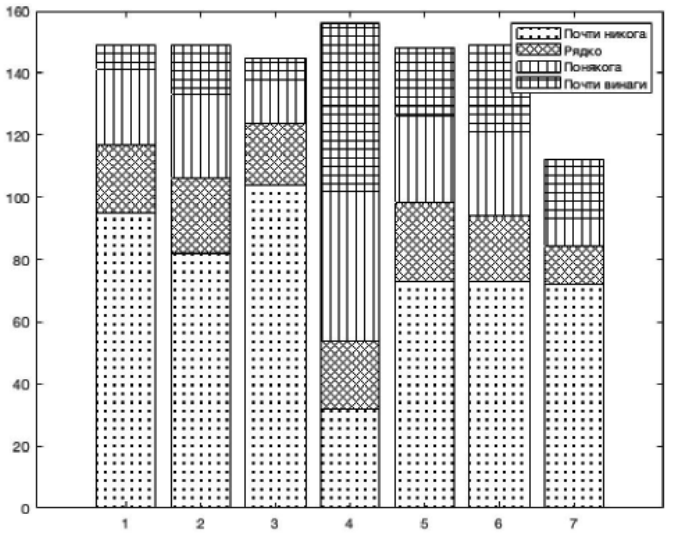
36% от участниците заявяват, че ползват инструменти, предоставени по време на университетско обучение. Институцията, в която работят, осигурява инструменти на около 1/3 от участниците (36,8%), но за значително по-голям процент (43,8%) това не е така („никога“ – 29,8% и „рядко“ – 14%). Сами закупуват инструментите си 1/3 (33,3%) от анкетираните. Впечатляващ процент разчитат на инструменти, публикувани в книги, сборници („почти винаги“ – 36,3% и „понякога“ – 47,4%), и „интернет“ („винаги“ – 25,1% и „понякога“ – 37,4%).

Използваните инструменти са проучени по области за оценяване: интелектуално функциониране, когнитивно развитие, детско развитие (общо), училищна готовност, нарушения в развитието, проективни тестове, рисувателни тестове. Най-често за оценка на интелектуалното функциониране се използват Прогресивните матрици на Рейвън (60,3% – „почти винаги“/„понякога“), следвани от Бине-Терман (32,2% – „почти винаги“/„понякога“) и Бине-Симон (29,3% – „почти винаги“/„понякога“). Най-малък е делът на участниците, използващи „почти винаги“ Скала за интелигентност на Уекслер за деца (HAWIK-R) (18,7%) и Скала за интелигентност на Уекслер за деца в ПУВ (WPPSI) (12,3%).

За изследване на когнитивни способности специалистите използват отделни проби – внимание (74,2% – „почти винаги“/„понякога“), памет (75,4%), мислене (74,2%), възприятия (64,4%), въображение (58,5%).

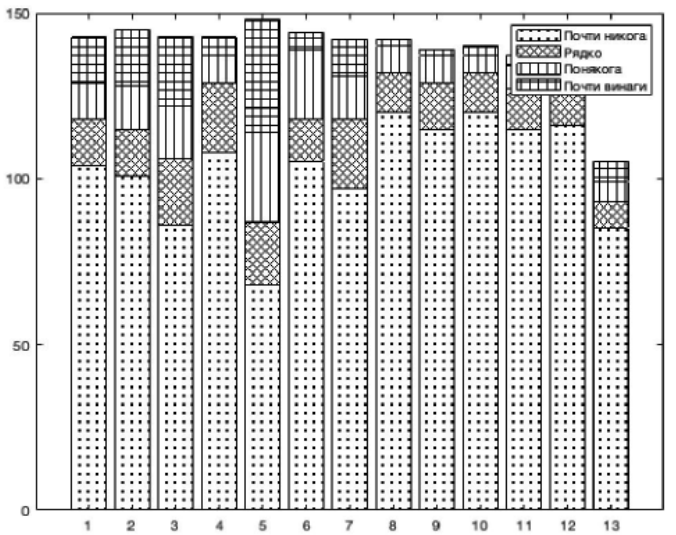



**Графика 4.** *Инструменти – интелектуално функциониране*

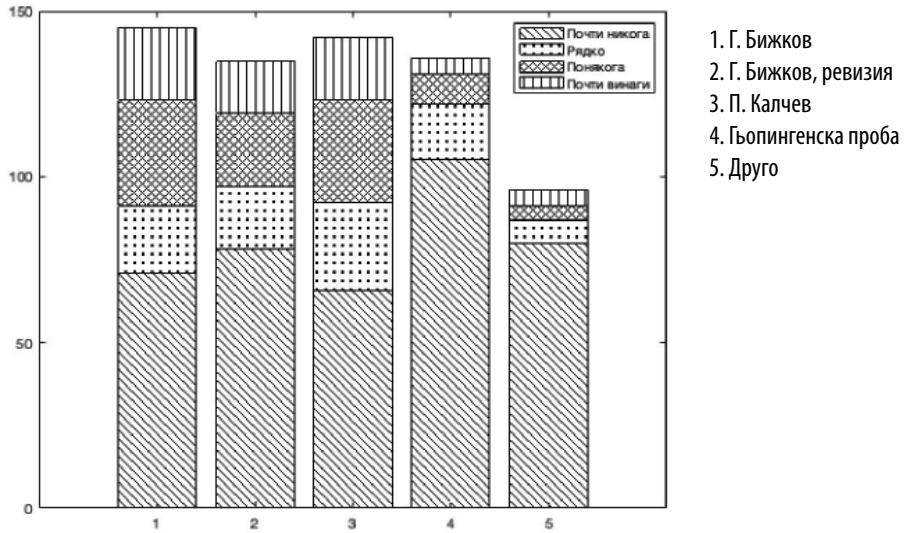



**Графика 5.** *Инструменти – когнитивно развитие*

Най-често използваните инструменти за скрининг на общо детско развитие са Стълбици за психичното развитие – Манова-Томова (35,7% – „почти винаги“/„понякога“), Скрининг тест за 3 г. деца (22,2% – „почти винаги“/„понякога“), DEVELOPMENTAL PROFILE 3 (17,5%) и DENVER II (11%).



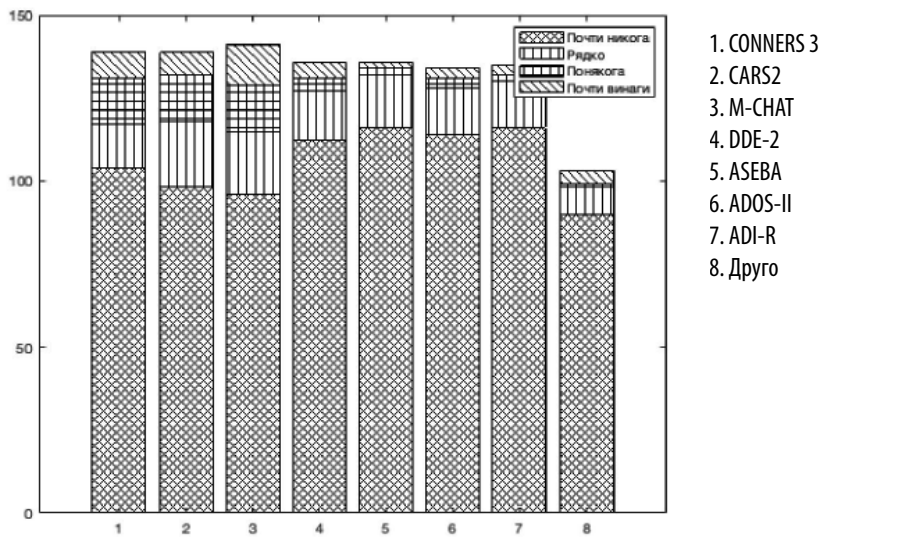

**Графика 6.** *Инструменти – детско развитие*



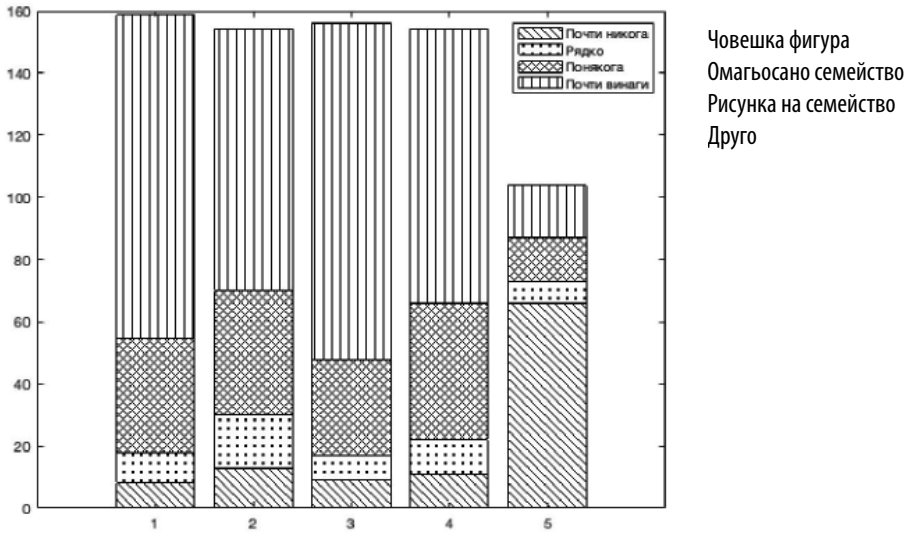

**Графика 7.** *Инструменти – училищна готовност*

За оценка на училищна готовност, участниците „почти винаги“/ „понякога“ използват Тест за училищна готовност (ТУГ) на Г. Бижков (32,2%), ТУГ на П. Калчев (29,8%), и ТУГ на Г. Бижков, ревизия (22,9%).

Следните инструменти за оценка на нарушения в развитието са използвани „почти винаги“/ „понякога“: M-CHAT (15,2%), CARS2 (12,3%) и CONNERS 3 (12,9%).




**Графика 8.** *Инструменти – нарушения в развитието*




**Графика 9.** *Инструменти – рисувателни тестове*

Езиковото развитие се оценява най-често с Тест за диагностика и превенция на езика 3 – 4 г. (22,8% – „почти винаги“/„понякога“). Сред проективните тестове води САТ (27,5% – „почти винаги“/„понякога“). Рисувателните тестове се използват от най-голям брой анкетирани: „почти винаги“/„понякога“ – Рисунка на човешка фигура (83%), Рисунка на семейство (81,8%), Къща – дърво – човек (77,7%), Омагьосаното семейство (73,4%).

**Дискусия**

Данните от втория етап на стартиралото преди 3 години проучване потвърждават основните резултати, получени още тогава. Сходни са полът, професионалният опит на участниците, тяхното образование, и тип финансиращи организации. Във втория тур има значително повече участници от образователната и по-малко от здравната сфера. Тревожен факт е ограниченият брой участниците от сферата на здравеопазването, тъй като грижата за децата е пряко свързана с педиатричната/медицинската помощ (в яслените групи у нас специалистите са медицински сестри). Разпознаването на ролята на психолога като значима от практикуващите лекари и регламентирането на психологичните дейности в здравната система следва да бъдат приоритет. Повишеният брой психолози в образователната сфера, вероятно отразява промените в нея, свързани с включващото образование, програми за превенция и идентифициране на деца в риск, и т.н.

В сравнение с данните от първия етап, при втория броят анкетирани, изследващи деца под 3-годишна възраст, е повишен. Това може да се дължи на споменатите промени в образователната система (вкл. назначаването на психолози в детските градини, въвеждането на задължителен скрининг тест за децата на 3 г.), на въвеждането на ранни интервенционни услуги в социалната област, на нови психологични инструменти, обхващащи и този възрастов период. Повишена е и информираността на обществото.

Резултатите относно използваните от специалистите инструменти изискват специално внимание – ще споменем само някои от тях. В България официално се предлага WISC-IV, но по-широко приложение намира тестът на Рейвън. Възможно обяснение са съществените разлики в достъпността (финансова и логистична) на двата инструмента и изискването за лиценз. Интересен е изборът на WPPSI от повече от 10% от анкетираните – няма стандартизация за България и не се предлага! Тестове за оценка на интелектуалното функциониране се използват предимно при тревоги относно когнитивното ниво на децата и получените от тях резултати са от решаващо значение при поставянето на диагноза, избор на учебно заведение/програма. Използването на тестове, които не са стандартизирани, може да доведе до неправилни и дори опасни, вредни заключения и препоръки. Подобно е положението и с оценяването на когнитивните способности и т.нар. проби за изследване – за малка част могат да бъдат намерени „норми“, но в същото време са лесно достъпни. Този тон на обяснения е приложим и за рисувателните тестове, които, въпреки че се вписват в спецификите на възрастта (рисуването е предпочитана от децата дейност), често се надценяват като информативност и могат да бъдат спекулативно употребени. Въпросът за използването на подходящите инструменти е още по-важен, когато се отнася до изследване на деца със значителни увреждания.

**Заключение**

Резултатите от проведения втори етап на представеното проучване потвърждават установената по-рано нужда на специалистите у нас от съвременни стандартизирани инструменти с високи психометрични качества, позволяващи изследване на детското развитие. За съжаление, подобно на установеното от направения литературен преглед, и в настоящия текст много място заеха инструментите или онези компоненти на психологичното изследване, с които най-често се асоциира то и чиято популярност до известна степен обезценява ролята на специалиста, който ги избира, прилага и интерпретира.

## ИЗТОЧНИЦИ

Kalchev, Pl., (2005). Kragla masa “Standarti za razrabotvane i izpolzvane na psihologicheski testove“, Balgarsko spisanie po psyhologia, c. 79 – 86 [Калчев, Пл., (2005). Кръгла маса „Стандарти за разработване и използване на психологически тестове“, Българско списание по психология, с. 79 – 86.]

Andronikof, A., Fontan, P. (2014). Psychological Assessment of Children: Guidelines and Ethics. Neuropsychiatrie de l Enfance et de l Adolescence 62(7): 403 – 407.

Cashel, M. L. Child and adolescent psychological assessment: Current clinical practices and the impact of managed care, Professional Psychology Research and Practice 33, October 2002.

Evers, A., Muniz, J., Bartram, D., Boben, D., Egeland, J., Fernandez-Hermida, J. R. et al. (2012).Testing Practices in the 21st Century: Developments and European Psychologists’ Opinions.European Psychologist,17, 300 – 319.

Evers, A., C. M. McCormick, J. Zhang (2017) Testing Practices and Attitudes Toward Tests and Testing: An International Survey, International Journal of Testing, 17:2, 158 – 190, DOI: 10.1080/15305058.2016.1216434

Wright, C. V., Beattie, S. G., Galper, D. I., Church, A. S., Bufka, L. F., Brabender, V. M. & Smith, B. L. (2017). Assessment practices of professional psychologists: Results of a national survey. Professional Psychology: Research and Practice, 48(2), 73 – 78.

# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ГРУППОВОГО РАССМАТРИВАНИЯ КАРТИН

**Наталья Молодцова, доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук**
Московский педагогический государственный университет
*n201270@mail.ru*

**Резюме:** Рассматривается подход к активизации процесса творческого развития учащихся в ходе коллективного рассматривания произведений живописи, повышающий параметры креативности мышления.

**Ключевые слова:** фасилитированная дискуссия, парафраз, социо-когнитивный конфликт, произведения живописи, творческое мышление, проблематизация обучения

# DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF GROUP VIEWING OF PAINTINGS

**Natalia Molodtsova, Associate Professor, PhD**
Moscow State Pedagogical University, Russia, *n201270@mail.ru*

**Abstract:** The approach to the activation of the creative development of students in the course of collective consideration of paintings, which increases the parameters of creative thinking.

**Key words:** Facilitated discussion, paraphrase, socio-cognitive conflict, works of painting, creative thinking, problematization of learning

В настоящее время особенно остро в системе образования поднимается вопрос о формировании творческой личности, способной не просто постичь многообразие накопленного культурно-исторического опыта, но и умеющей создавать новое, делать открытия, видеть необычные возможности в обычных ситуациях. Творческое мышление, понимаемое в психологии, чаще всего, как продуктивное, созидающее, дающее новое решение проблемной ситуации, помогающее находить альтернативные пути решения на когнитивном уровне, нуждается в активизации развития начиная с детского возраста. К сожалению, развитию творческого мышления учащихся в процессе школьного обучения уделяется недостаточно внимания, в основном учебные задания носят репродуктивный, исполнительский характер. Для того, чтобы ликвидировать данный пробел требуется внедрить в образовательный процесс новые, особые

технологии, направленные специально на формирование продуктивного мышления учащихся. Одна из таких технологий нашла своё отражение в рамках нашего курса «Образ и мысль», ориентированного на зрительное восприятие и обсуждение произведений мирового искусства, в процессе которого дети учатся устанавливать взаимосвязи между чувственными и рациональными формами познания мира, постигать смысл художественных образов. (Бондарева, 2010)

В качестве средства для развития продуктивного мышления целесообразно использовать произведения живописи, поскольку процесс понимания картины во многом аналогичен процессу решения творческой задачи. Художественные образы многозначны по своей интерпретации и содержат эмоциональные стимулы мышления. Многоплановость картины, включающая в себя главную мысль автора, характеристики художественных образов, выразительные средства живописи, всевозможные составляющие абстрактного содержания картины делают её сложным и проблематичным объектом понимания. Так Дж. Брунер (Брунер, 1977), проводивший экспериментальное изучение восприятия сюжетной картины, выделил в этом процессе такие последовательные этапы как, выделение объектов из фона, развернутая ориентировочная деятельность испытуемого по обследованию ситуации (поиск гипотез о смысловом значении), контроль и оценка выдвинутой гипотезы, сопоставление её с другими элементами ситуации. На наш взгляд, это соответствует этапам креативного процесса (сбор информации, выдвижение гипотез, проработка решения). Следовательно, в деле понимания произведений живописи особую роль будет играть креативность, проявляющаяся в полноте (разработанности), вариативности, осознанности и гибкости при работе с образами. Изобразительный текст ставит перед человеком когнитивные проблемы, требующие серьезных умственных усилий и при этом очень похожие на математические, научные загадки, и вызывает необходимость исследовательского поиска.

Для развития творческого мышления учащихся следует брать именно такие произведения живописи, которые детям данной возрастной категории не являются хорошо знакомыми, чтобы они не знали автора, не знали название картины, так как любая искусствоведческая информация, которую ребёнок получает до рассматривания произведения живописи будет носить характер преднамеренной установки, что, несомненно, будет сужать поле восприятия ребенка и блокировать проявления творчества в процессе рассматривания и анализа картины. В деятельности творческого мышления в ходе зрительской интерпретации художествен-

ных образов первый своеобразный взлет мысли не должен иметь прогноз, свободное сознание поначалу должно охватить всё, что возможно, без какой либо необходимости объяснять и классифицировать.

Наше исследование показало, что эффективным методом развития творческого мышления учащихся в данном контексте является фасилитированная дискуссия, представляющая собой групповое (коллективное) обсуждение картины, опирающееся на определенную последовательность вопросов, которые направлены на активизацию творческого потенциала детей, и технику перефразирования. Именно групповая форма работы (группа численностью от 5 до 15 человек) реализует принцип информационного дополнения, где мысль одного служит толчком для мысли другого, и стимулирует творческое мышление и познавательную активность каждого участника.

Фасилитированная дискуссия на материале произведений живописи является своеобразным мозговым штурмом, направленным на решение такой проблемной ситуации, как расшифровка изобразительного текста, понимание смысловой ткани художественных образов. Вслед за А.М. Матюшкиным (Матюшкин, 2003) процесс группового обсуждения мы рассматриваем как важный фактор стимуляции творческого мышления каждого участника. Процесс группового творческого решения складывается из идей совместного обсуждения, объяснений и вопросов, возникающих в ходе коллективного рассматривания картины. Это не просто синтез интеллектуальных усилий субъектов обсуждения, а строгая структура чередования индивидуального и совместного поиска решения в соответствии с этапами обсуждения. Так, фасилитированная дискуссия начинается с проблемирующего открытого вопроса «Что вы здесь видите?», который направлен на свободный анализ, выделение образов из контекста картины, активизацию детализированного восприятия, продуктивного воображения у детей. Участники обсуждения сначала перечисляют детали картины, а затем по мере накопления чувственных данных, полученных в результате организованного длительного (не менее 20 минут) рассматривания картины, начинают устанавливать взаимосвязи между визуальными образами, синтезировать их и давать собственные интерпретации на основе личных ассоциаций и представлений, опираясь на имеющийся опыт. Чем богаче запас жизненных впечатлений ученика, его субъективный опыт восприятия окружающего мира, тем более разработанным, эмоциональным и содержательным будет создаваемый им контекст понимания картины. Опыт ребенка можно рассматривать как фактор интенсивности творчества, поскольку творчество

берет начало в реальной жизни, видоизменяя то, что индивиду довелось познать. Деятельность творческого мышления возрастает по мере накопления информации, полученной в ходе такого рассматривания картины в группе, и особенно очевидной становится на заключительных этапах обсуждения. Фасилитатор дискуссии постепенно начинает задавать вопросы, ответы на которые предполагают умение проводить содержательно образное обобщение, проявлять образную гибкость, вариативность, аргументированность, разработанность. Например, «Что происходит на картине?», «Кто этот человек?», «Где это происходит?», «Когда это происходит?», Где находился художник, когда писал эту картину?», «Что осталось за кадром?», «Что заинтересовало художника в этом сюжете?», «Что хотел сказать художник?» и т.п. Для того чтобы обеспечить связь чувственных и рациональных форм познания задается вопрос, требующий аргументации, при этом он звучит очень мягко, таким образом, чтобы аргументацию ребёнок находил самостоятельно из зрительных образов, например «Что вы здесь видите такого, что позволяет так сказать?». Детям также дается возможность попробовать обобщить всё увиденное с помощью вопроса «А как бы вы назвали эту картину, если бы были ее автором?»

В процессе поиска ответов на эти вопросы особое внимание уделяется вербализации увиденного. Для этого ведущим дискуссии активно используется техника парафраза – скорректированного и уточненного повторения мысли ребенка по поводу картин, без искажения смысла. Парафраз конкретизирует мысль ребенка, помогает лучше осознать увиденное, вербализовать интуитивно открывающийся смысл. содержащийся в художественных образах. направляет дискуссию, обобщает несколько точек зрения при интерпретации одного и того же зрительного образа. Парафраз ведущего дает ребенку понять, что его ответ понят и принят, усиливает значимость высказывания.

Отвечая на вопрос свободного описания «Что Вы здесь видите?» дети, всё глубже и внимательнее вглядываясь в картину, начинают выделять из неё образы, идеи с опорой на свой собственный личный опыт и проговаривать их. Один видит одно, другой видит другое, а ведущий с помощью техники парафраза периодически сталкивает разные гипотезы детей, например «Маша увидела здесь Осень, а Пете видится, что здесь всё-таки весна». Тем самым создается социокогнитивный конфликт, который как отмечал Л.С. Выготский (Выготский,1968), направлен на активизацию познавательной деятельности и творчества детей.

Находясь в роли фасилитатора ведущий дискуссии (педагог) поддер-

живает стремление ребенка высказаться, при этом, не оценивает детские ответы, не высказывая похвалу или порицания их содержанию, поскольку оценка мешает проявлению творчества, вызывая у ребенка склонность к конформизму и страх показаться глупым. Так, фасилитированная дискуссия на материале произведения живописи создает креативную среду, характеризующуюся такими параметрами как проблемность, информационная неопределенность, безоценочность, принятие, что в свою очередь способствует развитию творческого потенциала учащихся, вызывая у них когнитивную раскованность, свободу воображения, снимая фильтры мышления (стереотипы правильности).

Эффективным приемом для развития продуктивного мышления в ходе группового обсуждения картины является также задание «Дополни картину», в ходе которого требуется решить, что может быть за закрытой частью (фрагментом) изображения. Выполнение детьми этого задания позволяет увидеть, насколько у них развито умение вариативно и разработано (полно) создавать образы, оправданные ситуацией.

Реализация на практике данных идей позволяет научить детей всматриваться, обнаруживать все новые смыслы осознавать и проговаривать их, ставит учащихся на позицию настоящих творческих исследователей. Наше исследование (Молодцова, 20145) показало, что использование хотя бы раз в неделю на протяжении учебного года такой дискуссии на материале произведений живописи с младшими школьниками способствует развитию у них всех критериев креативности, выделенных Е.П. Торренсом. Показатели креативности мышления детей экспериментального класса, полученные с помощью краткого теста творческого мышления Торренса (фигурная форма), увеличились за год почти в 2 раза.

Таким образом, организация специальных занятий по коллективному рассматриванию произведений живописи с помощью метода фасилитированной дискуссии действительно способствует достижению позитивных результатов в аспекте развития у детей творческих способностей и творческого мышления.

## ИЗТОЧНИЦИ:

Bondareva II Course „Image and thought in primary school“ / II Bondareva, N. G. Molodtsova, S. K. Tivikova N. Novgorod, 2010. [Бондарева И. И. Курс «Образ и мысль в начальной школе» / И. И. Бондарева, Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. Н. Новгород, 2010.]

Bruner J. Psychology of knowledge. M., Pedagogy, 1977. [Брунер, Дж. Пихология познания. М., Педагогика, 1977.]

Matyushkin AM Thinking, learning, creativity. M., MPSI, 2003. [Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М., МПСИ, 2003.]

Molodtsova N. G. Development of visual thinking of junior schoolchildren on the material of paintings // Nizhny Novgorod education. 2014, N4, pp.105 – 112. [Молодцова Н. Г. Развитие визуального мышления младших школьников на материале произведений живописи // Нижегородское образование. 2014, N4, с.105 – 112.]

Vygotsky L. S. Psychology of art. M., 1968. [Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968.]

# РАЗПРОСТРАНЕНИЕ НА ИНТЕРНАЛИЗИРАНИТЕ ПРОБЛЕМИ СРЕД ГРЪЦКИТЕ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ СПОРЕД ВЪЗПРИЯТИЯТА НА ТЕХНИТЕ МАЙКИ

**Николаос Георгулас, докторант**
Югозападен университет „Неофит Рилски“
*nikosgeorg@windowslive.com*

**Резюме:** Настоящото изследване имаше за цел да проучи разпространението на интернализираните проблеми сред извадка от гръцки деца в предучилищна възраст според представите на техните майки. Сто и дванайсет биологични майки на деца на възраст от 2 до 5 години (56 момчета и 56 момичета) попълниха гръцката версия на Поведенчески въпросник за деца на възраст 1½ – 5 години, предназначен за родители (Achenbach & Rescorla, 2000). Разпространението на интернализираните проблеми сред изследваната извадка беше 19,6%. По отношение на отделните синдроми на интернализираните проблеми резултатите показаха, че Оттегленост и Тревожност/Депресия са с най-висока честота, а Соматичните оплаквания са с най-ниска честота сред изследваните гръцки деца в предучилищна възраст. Сред момичетата беше отчетено съществено по-голяма честота на Тревожност/Депресия и Оттегленост отколкото сред момчетата, а сред момчетата беше отчетено съществено по-голяма честота на симптоми на Соматични оплаквания в сравнение с момичета.

**Ключови думи*:*** предучилищна възраст, интернализирани проблеми, полови различия, разпространение

# PREVALENCE OF INTERNALIZING PROBLEMS AMONG GREEK PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO THEIR MOTHERS' PERCEPTIONS

**Nikolaos Georgoulas, PhD student**
"Neofit Rilski" South-West University, *nikosgeorg@windowslive.com*

**Abstract:** Present study aimed to explore the prevalence of internalizing problems among a sample of Greek preschool-aged children according to their mothers' perceptions. A total of 112 biological mothers of children aged 2-5 years old (56 boys and 56 girls) were asked to complete the Greek version of the Child Behavior Checklist (CBCL) for ages 1½-5, Parent Report Form (Achenbach & Rescorla, 2000). The prevalence of Internalizing problems among the studied sample was 19.6%. Regarding the separate syndrome of Internalizing problems the results showed that Withdrawal and Anxiety/Depression had the highest prevalence and Somatic complaints had the lowest prevalence among the studied Greek preschoolers.The girls had significantly higher prevalence of Anxiety/Depression and Withdrawal, in comparison to the boys, and the boys exhibited significantly more symptoms of Somatic Complaints in comparison to the girls.

**Key words*:*** preschool age, internalizing problems, gender differences.

**Introduction**

The early child period is crucial in the human development. Healthy and normal physical, cognitive, emotional, and social development of a child strongly influences his/her subsequent personal and social functioning, well-being and life success.

Unfortunately, in the last 1-2 decades, a tendency of significant increases in the prevalence of childhood social, emotional, and behavioral problems have been observed (Layard & Dunn, 2009). Their timely diagnosis and treatment is essential for many reasons and one of them is the long-term problems that can be caused by the lack of their treatment (Bosquet & Egeland, 2006).

It is well established that emotional and behavioral disorders in childhood have significant negative impacts not only on the individual, but also on his/her family and the society as a whole (Smith et al., 2014). Their effect on the individual can be seen in the form of poor academic, occupational and psychosocial functioning. Their effect on the family can be seen in the form of trauma, disruption, psychological problems and all possible consequences and damages of deviant and delinquent behaviors of the affected family member. And finally, their effect on the society can be seen in the form of direct behavioral consequences related to the problems caused to the victims of crime or aggression in homes, schools and communities, as well as financial costs of services to treat the affected individuals (for a literature review see Ogundele, 2018).

Emotional (internalizing) problems are characterized by the following key behaviors: depression, withdrawal, anxiety, and loneliness (Smith, 2014). Additional behavioral features are poor self-esteem, suicidal behaviors, bad academic progress, and social withdrawal (Smith, 2014). Internalizing these additional one's problems, like sadness, can cause the problems to grow into larger burdens such as social withdrawal, suicidal behaviors or thoughts, and other unexplained physical symptoms (Di Maria, 2014).

Preschool age is the most appropriate age period for an early detection of internalizing problems and their early intervention (Achenbach & Rescorla, 2009; Doni & Giotsa, 2017). The purpose of this study was to measure the prevalence of emotional and behavioral problems among Greek preschoolers, as well as to examine the effects of a child's gender on the prevalence of these problems.

**Method**

A total of 112 biological mothers of children aged 2-5 years old (56 boys and 56 girls) voluntarily participated in the study.

The Child Behavior Checklist (CBCL) for ages 1½-5, Parent Report Form, created by Achenbach & Rescorla (2000), adapted for the Greek population by Ioannis Tsaousis in 2003 (in Doni & Giotsa, 2017) was used for data collection. The questionnaire is composed of 99 statements that parents must rate on a scale of 0 to 2, depending on the degree to which the statement is refers to their child. There are two "broad band" scales: Internalizing problems and Externalizing problems. In this study only the data from the Internalizing problems scale were used. The broad band scale Internalizing problems includes four syndrome scales: Emotional Reactivity, Anxiety/Depression, Somatic Complaints, and Withdrawal.

A child's score on each scale represents the sum of the scores for all the items included in it. The borderline cut-off point for the specific syndrome scales and the broad band scales was determined as the raw score corresponding with a T-score ≥ 65. The clinical cut-off point for the specific syndrome scales and the broad band scales was determined as the raw score corresponding with a T-score ≥ 70.

**Results**

The results regarding the distribution of children in the total group according to the demonstrated range (normal, borderline or clinical) of Internalizing problems and all separate syndromes, are presented in table 1.

**Table1.** *Distribution of children in the total groupaccording to the range of Internalizing problems*

| Scale/subscales | normal range | | borderline range | | clinical range | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % |
| Emotional Reactivity | 90 | 80.4 | 10 | 8.9 | 12 | 10.7 |
| Anxiety/Depression | 70 | 62.5 | 28 | 25.0 | 14 | 12.5 |
| Somatic Complaints | 110 | 98.2 | 0 | 0.0 | 2 | 1.8 |
| Withdrawal | 69 | 61.6 | 20 | 17.9 | 23 | 20.5 |
| Internalizing problems | 90 | 80.4 | 14 | 12.5 | 8 | 7.1 |

As it is shown, the majority of children have been rated by their mothers as demonstrating Internalizing problems and all separate syndromes in the normal range. The overall rate of Internalizing problems was 19.6%, as 12.5% of whom was included in the borderline range and 7.1% in the clinical range. As regards the separate syndromes, 80.4% of the total group experienced Emotional reactivity in the normal range, 8.9% in the borderline range and 10.7% in the clinical range; 62.5% experienced Anxiety/Depression in the normal range, 25.0% was included in the borderline range and 12.5% in

the clinical range; 98.2% of the total sample exhibited somatic complaints in the normal range, 0.0% in the borderline range and 1.8% in the clinical range; only 61.6% of the total sample experienced Withdrawal in the normal range, 17.9% was included in the borderline range, and the rest 20.5% experienced Withdrawal in the clinical range.

Next table 2 presents the results from the applied Chi-square test which inform us about the difference in the distribution of participants in the gender groups according to the range of Internalizing problems.

**Table 2:** *Distribution of children in the gender groups according to the demonstrated range of Internalizing problems*

| | Greek boys | | | | | | Greek girls | | | | | | $\chi^2_{\|2\|}$,(p); φ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | normal range | | borderline range | | clinical range | | normal range | | borderline range | | clinical range | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| Emotional Reactivity | 46 | 82.3 | 4 | 7.1 | 6 | 10.7 | 44 | 78.6 | 6 | 10.7 | 6 | 10.7 | 0.444 (.801) φ = .063 |
| Anxiety/ Depression | 44 | 78.6 | 6 | 10.7 | 6 | 10.7 | 26 | 46.4 | 22 | 39.3 | 8 | 14,3 | 14.057 (.001) φ = .354 |
| Somatic Complaints | 54 | 96.4 | 0 | 0.0 | 2 | 3.6 | 56 | 100.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2.036 (.154) φ = .056 |
| Withdrawal | 38 | 67.9 | 4 | 7.1 | 14 | 25.0 | 31 | 55.5 | 16 | 28.6 | 9 | 16.1 | 8.997 (.011) φ = .283 |
| Internalizing problems | 42 | 75.0 | 10 | 17.9 | 4 | 7.1 | 48 | 85.7 | 4 | 7.1 | 4 | 7.1 | 2.971 (.226) φ = .163 |

As seen, statistically significant differences were found between two gender groups regarding the prevalence of Anxiety/Depression ($\chi^2_{|2|}$ = 14.057, $p$ = .001, φ = .354) and Withdrawal ($\chi^2_{|2|}$ = 8.887, $p$ = .011, φ = .283), as in both cases the prevalence of the syndromes were higher among girls than among boys. For the rest emotional problems, slightly higher prevalence of Emotional Reactivity in girls than in boys ($\chi^2_{|2|}$ = 0.444, $p$ = .801, φ = .063), and vice versa – close to significantly higher prevalence of Somatic Complaints ($\chi^2_{|2|}$ = 2.036, $p$ = .154, φ = .056) and slightly higher prevalence of Internalizing problems in boys than in girls ($\chi^2_{|2|}$ = 2.971, $p$ = .226, φ = .163), emerged.

**Discussion**

The main purpose of this study was to investigate the prevalence of internalizing problems among 2 – 5 year-oldchildren, according to their mothers' perceptions. As seen from the results, the prevalence of Internalizing problems among studied sample of Greek preschoolers was 19.6% (12.5% in the

borderline and 7.1% in the clinical range). Regarding the separate syndrome of Internalizing problems, Withdrawal and Anxiety/Depression had the highest prevalence, as 38.4% experienced Withdrawal (20.5% in the clinical and 17.9% in the borderline range), and 37.5% experienced Anxiety/Depression (20.5% in the clinical and 17.9% in the borderline range). Somatic complaints had the lowest prevalence – only 1.8% of the total Greek sample, all in the clinical range, were assessed by their mothers as having this syndrome. Regarding Emotional reactivity, the results revealed that 19.6% of the Greek children scored above the cut-off point on this scale (10.7% in the clinical and 8.9% in the borderline range).

Our findings on the prevalence of Internalizing problems among 2-5 year old Greek children are not consistent with the results on the prevalence of Internalizing problems reported by Doni and Giotsa (2017). These authors conducted the only previous similar study among Greek preschoolers and found that 10,4% of their sample of preschoolers exhibited Internalizing problems, i.e. they reported two times lower frequency than that established in our study. Our findings, however, agree with the research findings of Doni and Giotsa (2017) that 6.9% of preschoolers having Internalizing problems were included in the clinical range, as well as with the research findings of Harden et al. (2000), who reported that 6.5% of the children intheir sample had internalizing problems in the clinical range. Therefore, the differences between our findings and Doni and Giotsa's findings are in the percentage of children having Internalizing problems in the borderline range.

Regarding the separate syndromes of Internalizing problems, present study's findings also aren't consistent with the results of Doni and Giotsa (2017), who found a much lower prevalence of Withdrawal (10,.9%), Anxiety/Depression (3.9%), and Emotional reactivity (8.1%).

One of the reason for discrepancies between our study's results and the results received by Doni and Giotsa (2017) could be the existence of methodological differences: we used the Child Behavior Checklist (CBCL) forages 1½-5, Parent Report Form, and Doni and Giotsa used the Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF) for ages 1½ -5. As Rescorla and co-authors (2007) have emphasized internalizing problems are often ignored in school contexts, because children do not easily express them to their teachers, and this could explain the low rates of Internalizing problems in studies that have used the Caregiver-Teacher Report Form of the test. Another reason could be the time interval between the two studies: the Doni and Giotsa's data collection took place during the academic year 2011 – 2012, and our study's data collection took place during the academic year 2018 – 2019 – a period of

serious socioeconomic changes due to the global financial crisis. As Doni and Giotsa (2017: 2560) themselves pointed out “The Greek population has experienced socioeconomic changes with a clear psychological impact, mainly since 2010, when the global financial crisis affected many countries of Europe, including Greece“. Moreover, the same authors cited Anagnostopoulos and Soumaki (2012, 2013), that “…the psychological effect of crisis is obvious, not only by the child psychiatric services’ data, but also by children’s behavior within their environment (family, school, social life)“ and that that there are increased percentages of psycho-social problems in childhood (rise by 40%) (Doni & Giotsa, 2017: 15).

With regard to the effect of gender on the prevalence of Internalizing problems among Greek preschoolers, present study’s results revealed that Greek girls had significantly higher prevalence of Anxiety/Depression and Withdrawal, in comparison to the Greek boys, and Greek boys exhibited more symptoms of Somatic Complaints in comparison to the Greek girls. Previous studies have yielded inconsistent results in terms of gender-related differences in prevalence of Internalizing problems in preschool age. For example, Jamnik and DiLalla (2019) and Gustafsson, Proczkowska-Björklund, and Gustafsson(2017) also reported lower rates of internalizing problems among boys, than girls, but Doni and Giotsa (2017) and Morgan, Farkas, and Wu (2009) reported the opposite pattern.

These findings could be useful as a reference point or a point of comparison in future studies aiming to investigate social and emotional functioning of preschoolers. Also, it would be useful for future research to focus on examining the effect of factors related to the family, on the prevalence of internalizing problems in preschool Greek children.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2009).*Manual for ASEBA preschool forms and profiles* (Adaptation – Standardization for the Greek Language: Tsaousis, I.). Athens: Ellinika Grammata [in Greek].

Anagnostopoulos, D. C. & Soumaki, E. (2012). The impact of socio-economic crisis on mental health of children and adolescents. *Psychiatriki, 23*, 13 – 16.

Bosquet, M. & Egeland, B. (2006). The development and maintenance of anxiety symptoms from infancy through adolescence in a longitudinal sample. *Development and Psychopathology, 18*(2), 517 – 550.

Di Maria, L. (2014). Internalizing Behaviors and Depression.about. com. Retrieved 17 March 2018.

Doni, E. & Giotsa, A. (2017). Early Detection of Internalizing Problems in Preschool Children According to their Teachers. *Open Journal for Educational Research, 1*(1), 15 – 30.

Gustafsson, B. M., Proczkowska-Björklund, M. & Gustafsson, P. A. (2017). Emotional and behavioural problems in Swedish preschool children rated by preschool teachers with the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *BMC pediatrics, 17*(1), 110. https://doi.org/10.1186/s12887-017-0864-2

Harden, B. J., Winslow, M. B., Kendziora, K. T., Shahinfar, A., Rubin, K. H., Fox, N. A. et al. (2000). Externalizing problems in Head Start children: An ecological exploration. *Early Education and Development, 11*, 357 – 385.

Jamnik, M. R. & DiLalla, L. F. (2019). Health outcomes associated with internalizing problems in early childhood and adolescence. *Frontiers in psychology, 10*, 60.

Layard R. & Dunn J. (2009). *A good childhood: searching for values in a competitive age*. London: Penguin Books Ltd.

Gustafsson, B. M., Proczkowska-Björklund, M. & Gustafsson, P. A. (2017). Emotional and behavioural problems in Swedish preschool children rated by preschool teachers with the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *BMC pediatrics, 17*(1), 110. https://doi.org/10.1186/s12887-017-0864-2

Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World J ClinPediatr., 7*(1), 9 – 26.

Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ginzburg, S., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F. et al. (2007). Consistency of teacher-reported problems for students in 21 countries. *School Psychology Review, 36*, 91–110.

Smith, D. D. (2018). Emotional or behavioral disorders defined. education.com. Retrieved 17 March 2018.

Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M.N., Winter, C.C. &Patterson, G.R. (2014).Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Dev Psychopathol., 26*(4 Pt 1), 917 – 932.

# УЧИЛИЩНАТА ГОТОВНОСТ: ОТ ЕВОЛЮЦИЯ И СРАВНЕНИЕ НА ПОДХОДИТЕ КЪМ ОБЩООРГАНИЗАЦИОННА СИСТЕМА ЗА НЕЯ

**Панайот Рандев**
фондация „Човек Плюс“, София, *prandev@abv.bg*
**Елеонора Златинова**
31 СУЧЕМ „Иван Вазов“, София, *norichnz@abv.bg*

**Резюме:** В доклада се представя накратко еволюцията на разбиранията, моделите и методиките за оценяване и стимулиране на училищната готовност (УГ) през последните 150 г. и състоянието ѝ у нас. Дават се големите професионални подходи към УГ, както и се представя революцията, случила се по света в тази важна област, от края на миналия век досега, но която, за съжаление, не засегна България. Дава се сравнение по 14 критерия на традиционния и съвременния подход към УГ. Представя се накратко визията и програмата на авторите за съвременна работа и у нас по тази важна тема. Представят се аргументите защо е нужно това, дават се елементите на предлаганата от авторите общоорганизационна (в ДГ/училище) система за работа с УГ. Представя се накратко и пакетът от методики, който са използвали авторите в своята досегашна работа по УГ.

**Ключови думи:** училищна готовност, оценяване, методики, традиционни, съвременнни подходи

# SCHOOL READINESS: FROM EVOLUTION AND COMPARISON OF APPROACHES TO A GENERAL ORGANIZATIONAL (K-12) SYSTEM FOR IT

**Panayot Randev**
Human Plus foundation, Sofia, *prandev@abv.bg*
**Eleonora Zlatinova**
31 SUCHEM Ivan Vazov, Sofia, *norichnz@abv.bg*

**Abstract:** The report presents in short the evolution of understandings, models and methods for assessing and stimulating school readiness (SR) over the past 150 years and its present situation in Bulgaria. The major professional approaches to SR are given, as well as the real revolution that has taken place in the world in this important area since the end of the last century, but which, unfortunately, has not affected Bulgaria. A comparison is given according to 14 criteria of the traditional and modern approaches to SR. The vision and the program of the authors for contemporary work in Bulgaria on this important topic are briefly presented. The arguments why this is necessary are presented, the elements of the general organizational system (in kindergarten/school) offered by the authors are given. The package of methods that the authors have used in their previous work on SR is also briefly presented.

**Key words**: school readiness, assessment, methods, traditional, contemporary approaches

## 1. Еволюция и сравнение на подходите към училищната готовност за 150 години

### 1.1. Еволюция на подходите към училищната готовност

През 2020 се навършват 150 години от първото в света изследване на училищната готовност на учениците. То е публикувано през 1870 от немския учен Фридрих Бартоломей. В него се описва „съдържанието на ума“ на 2238 ученици на 6 г. от 84 училища в Берлин.

Според нашата класификация (Рандев, 2011), преформулираща тази на С. Майсълз (Meisels, 1998), има 3 големи подхода към УГ: 1) **традиционен** подход; 2) **модерен** подход; 3) **постмодерен** подход.

1) **Традиционното** (нативистко, матурационно) направление е биомедицинско по своята същност. Основава се на идеята, че развитието предшества ученето и, че, преди да са се развили определени мозъчни и телесни структури, обучението е невъзможно. Според него този процес е вътрешно присъщ на детето, минава през предсказуеми етапи, значително е генетично предопределен и е невъзможно с външни въздействия да бъде стимулиран. Говори се за училищна **зрелост**, а не за училищна готовност. Основател на този подход бе Арнълд Гезел, а у нас се свързва с работите на В. Манова-Томова, проф. Дина Батоева и „Карин дом“.
2) **Модерното** (емпирично, екстерналистко) направление се фокусира върху конкретни специфични знания, умения и нагласи на децата. Ако някои от тях отсъстват или са неразвити, това се третира като дефицит. Според този подход УГ се случва предимно чрез външни за детето въздействия от възрастните. Това направление възниква между двете световни войни и доминираше до края на 20 в. Почти всички методики за оценка на УГ в България са от това направление.
3) **Постмодерният** подход включва 2 направления:
   - **3.1.** Според *Социално-конструктивисткото* направление УГ е относително, релационно понятие и се основава на нуждите, очакванията и използваните културални модели и практики в дадена общност. Този подход възниква в края на 80-те години.
   - **3.2.** *Интеракционисткото* направление е синтез на идеите на модерната невронаука, показваща голямата пластичност на детския мозък; на сложните, но ключови за развитието взаимодействия на децата с техните родители и връстници, представени в екосистемния подход на Ю. Бронфенбренер (чийто

ученик един от нас за кратко имаше привилегията да бъде в края на 20 в.); на транзакционалния подход към развитието на А. Самерофф и др. Този подход, развил се в САЩ от 90-те години насам, подчертава фундаменталната роля на двупосочните и многоравнищни взаимодействия на децата с тяхното непосредствено обкръжение. Към момента това направление е предпочитано от водещите международни изследователи на УГ.

При последните два подхода към УГ се говори за плавен и успешен **преход** от ДГ към училище.

Освен професионалните психологически подходи, **в административен и политически план по света** от края на миналия век досега **се извърши истинска революция** в разбиранията, подходите и регламентацията на УГ. **В какво е промяната?**

УГ започна да се разглежда не само и толкова като характеристика на отделното дете, а и като готовност на семействата, училищата, общностите, институциите и властите да съдействат чрез многобройни механизми на децата за ускорена и ефективна УГ. Този нов подход промени цялостната работа в сферата на УГ, както на ДГ/училищата, така и на професионалистите и институциите, работещи с децата и семействата. Бяха инициирани мащабни проекти, политики, стандарти и методики за оценяване и развитие на УГ. Напр. в „Инициатива на 17-те щата за УГ“ (SRII,2005), бе изведено дори ***уравнение за УГ***: готови Семейства + готови Училища + готови Институции + готови Общности = Готови Деца.

Наред с разширяването на общия контекст за УГ, чрез включване на всички значими микросоциални системи, в които се развиват децата, **значително се разшири и обхватът и областите на оценяване на УГ на ниво на детето.** Утвърди се стандартът, че има **5 области на УГ**, които се смятат за **минимално необходими** за да имаме адекватна картина и профил на УГ **на ниво конкретно дете**. Според консенсуса, постигнат през 90-те години в рамките на НПОЦ (NEGP, 1991-99) в САЩ и подкрепен след това от експертите в много страни, както и от международни организации (напр. УНИЦЕФ – Britto, 2012), те са следните: **1. Физическо благополучие и Моторно развитие; 2. Социално и Емоционално развитие; 3. Подходи към Ученето; 4. Езиково развитие; 5. Когнитивно развитие и Общо знание.** Към тях в други документи и проекти се добавят още няколко – от 2 до 6, т.е. разграничават се от 6 до 11 области. Напр. в програмата Head Start те са 11. През последните 10

– 15 г., поради динамиката на редица процеси в съвременното общество, все по-голямо значение се придава и на **самоконтрола и екзекутивните функции**, оценката на които се включва като нова, 6-та област на минимално необходимо оценяване на УГ. У нас се оценяват 3 от тези области – 1-ва, 4-та и 5-та, без 2-ра, 3-та и 6-та.

Изхождайки от описаната по-горе обща картина на еволюцията на разбиранията за УГ, ние даваме следното **работно определение за УГ**:

*„Процес на взаимно цялостно напасване на детето и социалните системи, в които то живее и с които взаимодейства (семейство, училище, институции за деца, общност, местни и централни институции), позволяващ на страните в този процес да достигнат до състояние, при което те имат компетентностите за ефективно включване и участие на детето в социално организиран процес на учене и неговата успешна адаптация и реализация в училищната система.“*

**Пет са основните характеристики** на предлаганото от нас работно определение за УГ:

**1)** то разглежда УГ не като състояние, а като **процес**;
**2)** този процес е не 1-странен (от детето към училището), а **2-странен** (взаимно напасване);
**3)** процесът е **разностранен** (включва детето и всички значими за развитието му системи);
**4)** процесът е **многомерен** – не само когнитивно, а цялостно, вкл. личностно, междуличностно, емоционално, поведенческо, здравно, мотивационно, физическо и т.н. взаимно напасване;
**5)** не е 1-кратна експертна снимка, а е **насока за постоянна ефективна работа на системите с детето** с цел успешното му включване, адаптиране и реализиране в училищната система.

### 1.2. Сравнение на основните подходи към УГ

По-долу в табличен вид представяме по 14 критерия в какво се различават двата основни подхода към УГ – господстващият през 20 в. подход, който ние наричаме **Традиционен** (единствено използван у нас) и наложилият се през 21 в. подход, който наричаме **Съвременен** (постмодерен), който е водещият подход по света, както на национално ниво, така и в големите международни организации.

**Таблица. 1. С***равнителна таблица на традиционния и съвременния подходи към УГ*

| КРИТЕРИИ | ТРАДИЦИОНЕН подход към УГ | СЪВРЕМЕНЕН подход към УГ |
|---|---|---|
| ПЕРИОД на действие | 20 в. (1925-1995) | 21 в. (от 1995 насам) |
| ОБЕКТ на оценяването на УГ | ДЕЦАТА между 5 и 7 г | Освен децата, също и възрастните около тях – виж т.нар.„Уравнение на УГ“ |
| СЪДЪРЖАНИЕ на оценката на УГ | Предимно ПОЗНАВАТЕЛНИ х-ки и здравето (от 3 до 4 области) | Цялостното дете – познание, личност, поведение, както и х-ките на средата му – семейна и учебна (от 6 до 11 области) |
| ИЗВЪРШВАЩ оценката на УГ | Най-често психолози, също и учители в ДГ/училище | Учители, родители, психолози и др. |
| ЦЕЛИ на оценяването на УГ | Търсене на дефицити в УГ при дадени деца | Правене на профил с цел оптимално развитие на детето и формиране на балансирани групи/класове |
| МОМЕНТ на оценяването на УГ | В края на ДГ или в началото на 1 клас | От 2 г. преди края на ДГ до края на 1 клас |
| ЧЕСТОТА на оценяването на УГ | 1-кратно в края на ДГ или в началото на 1 кл. | Между 3 и 6 пъти от 3-та група в ДГ до 1 клас |
| НОРМАТИВНА регулация | Липсва или различна в различните места | Съществуват официални стандарти |
| ПРОФЕСИОНАЛНА регулация | Има, с акцент върху нативистките и емпиричните подходи и методики | Има с акцент върху постмодерните подходи и методики |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКИ школи | Предимно когнитивистки | Социо-екологични и транзакционални |
| ТИП оценяване на УГ | Вертикално и с диагностични тестове | 360°-ово, Скрийнингово, Обсервация, Автентично, Динамично |
| Основни МЕТОДИКИ в САЩ и др. | MetropolitanRT, BrackenSRA, SRT, ASQ и др. | GOLD, WSS, COR, DRDP, FAST и др. |
| Основни МЕТОДИКИ в България | На Батоева, Бижков, Захариева, Калчев, | Няма (преходен между традиционния и съвременния е скрийнинговия пакет на Рандев-Златинова) |
| ФОРМАТ на методиките | Лист хартия и обработка на ръка | Онлайн и обработка и анализи на много нива |

## 2. За необходимостта от общоорганизационна (училищна, ДГ, общинска) система за УГ

Основавайки се на изложеното по-горе, ние смятаме, че е наложително създаването и внедряването на Общоорганизационна система за УГ във всяка ДГ/училище (с 1 клас).

### 2.1. Защо е необходима общоорганизационна система за УГ ?

**В административен план**, *България, изглежда, е единствената страна в света, в която практически всички (95 – 98%) деца са готови за училище*, докато по света, дори и в най-развитите страни, този процент рядко надхвърля 80%, а често спада и до 60%. Причината за това не

са уменията на българските деца, а е чисто административна, тъй като според разпоредбите на чл. 35 и чл. 36 от Наредба 5 на МОН (Наредба 5, 2016) всяко дете, което има документ, че е участвало в подготвителна група преди училище (а тя е задължителна по закон за всички деца) се приема за готово за включване в училищното образование в 1 клас.

**В професионален план**, макар в България в рамките на ок. 85 г. (1935 – 2020) да са предложени около 20 методики за психологическо оценяване на УГ (Рандев, 2011), нито една от тях, за съжаление, не съответства напълно на съвременните международни добри практики и професионални стандарти, утвърдени през 21 в.

Преди десетина години в наш доклад анализ „Училищната готовност: от традиционни, през модерни към постмодерни подходи“ (Рандев, 2011) представихме съображенията и модела ни в административен и в професионален план. Предложихме и общоорганизационна (в ДГ/училище) система за оценяване и работа с УГ, която приложихме частично в няколко училища и ДГ.

Защо е необходима подобна общоорганизационна (в ДГ, училище, община) система за оценяване и работа с готовността за училище и кои са **минимално необходимите нейни компоненти?**

**1.** Дейностите на ДГ/училищата насочени към оценяване и развитие на УГ да са **първостепенна тяхна задача**, която следва от чл. 6, ал. 1 от ЗПУО (ЗПУО, 2015).

**2.** Поради своята важност, ДГ/училищата следва да имат ясна, точна, детайлна, ефективна **общоорганизационна система** за оценяване и работа с УГ, включваща **поне следните 5 компонента**:

**2.1.** Организационна **политика** за УГ, в която да са указани всички важни за ефективното ѝ осъществяване участници, дейности, етапи, методи на работа, квалификация, оценка на резултатите, документация. Необходим е и ежегоден **план** за реализация на политиката.

**2.2.** От ключово значение за успешното осъществяване на политиката и плана за УГ е наличието, овладяването и използването на съвременни, отговарящи на актуалните международни професионални стандарти и добри практики, **методика/и** за оценяване и стимулиране на УГ на всички деца.

**2.3.** За да са успешни дейностите по оценяване и стимулиране на УГ на всички деца, е необходимо всички участващи в този процес в

ДГ/училището да преминат през **обучение** за новите съвременни (от 21 в.) подходи и методи в областта на УГ.

**2.4.** Създаване, подкрепена от МОН, уеб-базирана **онлайн система** за лице-в-лице и дистанционно оценяване и мониторинг на УГ (осъществявано нееднократно, а поне между 4 и 6 пъти за 2 г.) в ДГ/училище, която да позволява профилиране на всяко дете и многоравнищен анализ (от индивид през група, ДГ/училище до община, област, държава) на получаваните резултати. Респондентите на тази система следва да са както самите деца, така и възрастните, които ги познават.

**2.5.** Има различни начини по които могат да се **използват резултатите от оценяването на УГ**. По-голямата част от тях касае по-ефективната работа с дадени деца, имащи дефицити в една или друга област на УГ, но друга част от информацията е важна на групово, организационно и дори общинско ниво. Напр. резултатите от оценяването на УГ могат да се използват за по-балансирано формиране като състав на подготвителните групи в ДГ и 1-вите класове в училище.

**3.** Предвид съвременните разбирания, че УГ е нещо, което не е свързано само с децата, а и с всички възрастни, институции и общности с и в които те живеят и се учат, е необходимо, дори задължително, да се направят и ежегодно осъществяват **общински политики, програми и планове** в областта на УГ осигурени със съответните административни решения и ресурси. Това е установена практика в някои страни. Ние също имаме опит в това.

**4.** За да се осъществи изброеното по-горе, е необходимо дейностите в областта на УГ да се повдигнат доста по-високо в йерархията на целите и задачите на всички институции.

### 2.2. Натрупан наш опит в създаване на подобна общоорганизационна система за УГ

Изследвали сме лично УГ на стотици деца. Имаме емпирични данни за 4-цифрен брой ИЛ у нас с различни методики за УГ. Запознали сме се подробно със световния опит в тази област – няколко десетки книги и няколко хиляди статии. Разполагаме и сме работили с над дузина методики за УГ. От 10-ина години апробираме наш скрийнингов пакет от кратки методики за УГ, които са нещо междинно или преходно спрямо описания в първия раздел традиционен подход и съвременен такъв към УГ. Провели сме близо 40 очи-в-очи и онлайн обучения за УГ с около

хиляда участници от стотици ДГ и училища от десетки селища. Какво е общото ни впечатление от тези срещи ?

*Първо*, практически никой от колегите не е запознат с революционните промени, настъпили в областта на УГ в света и те имат доста традиционни представи и начини на работа за нея. *Второ*, ако те провеждат оценяване на УГ, то е или със свалени от интернет „методики“ с неизвестни професионални качества, или се използват методики, които не съответстват на споменатите в 1-ия раздел съвременни световни професионални стандарти и практики за УГ. *Трето*, у тях отсъства разбиране за необходимостта от общоорганизационна система, политика, програма, план за УГ, както и партниране на общинско ниво за това.

Тези и други наблюдавани от нас проблеми, затруднения и несъвършенства ни карат да споделяме тук, както и в нашите обучения, какво и как може и трябва да се направи от колегите и институциите, имащи отношение към УГ, за да може то да е ефективно, качествено, своевременно и полезно за всички.

**Какво ние започнахме да правим, апробираме и предлагаме на колегите в областта на УГ през последните 10 год.?** *Първо*, разбрахме че методиките не бива да са дълги – те трябва да са 1, максимум 2 страници и да дават обща, но важна информация за децата. Да се провеждат групово и периодично – поне 2 пъти годишно и в поне 2 г. *Второ*, разбрахме, че макар и кратки, тези скрийнингови методики трябва да дават информация за самото дете в 5-те международно утвърдени области за оценяване на УГ, а не да получаваме много информация само за 2 или 3 от тези области. От ключово значение за успешната УГ е информацията за социално-емоционалните умения, самоконтрола и подхода към ученето, които в използваните досега в България методики не се оценяват. *Трето*, разбрахме, че информацията за УГ на скрийнинговия етап трябва да се събира не само и толкова директно от самото дете, а от възрастните, които добре го познават и е много важно наличие на структурирано наблюдение върху поведението на самото дете по време на оценяването и разговора с него. *Четвърто*, разбрахме, че е важно да анализираме детайлно и статистически задълбочено данните от оценяването на УГ, както за получаване на важна информация за различните компоненти и техните тегла и връзки, така и за подобряване на самите методики. *Пето*, очерта се необходимостта от няколко паралелни версии на методиките за УГ, поради това, че те се попълват между 4 и 6 пъти в рамките на 2 г. и ред други изводи. *Шесто*, стана ясно, че организацията на работата с УГ в ДГ/училището е с по-голяма тежест (примерно 2:1) спрямо

ефективността на резултатите отколкото психометриката на методиките.

На основата на този натрупан опит, ние на 2 пъти (през 2010 и 2017) създавахме своя версия на системата, включваща пакет от кратки методики и организация по провеждане на оценяването на УГ и използване на резултатите от нея. Сега работим върху 3-ти неин вариант, като идеята е тя да е адаптивна и развиваща се, а не еднократна и статична, каквито са другите използвани у нас методики. Освен това бидейки не 1 методика, а пакет от кратки методики, нашата система може да се използва като своеобразен Рубик куб, т.е. в дадена ДГ/училище, или група деца да се използва някаква комбинация от кратките методики, а в друга ДГ/училище или група деца – друга комбинация.

Към момента в **нашата общоорганизационна система за УГ има следните елементи и стъпки**:

1) Подробен анализ (ок. 200 с.) на еволюцията и съвременното състояние на УГ.
2) Обучение (8 + 8 ч.) на персонала от дадена ДГ/училище по нашата система за УГ.
3) Създаване на модел за организационна политика на ДГ/училището за УГ.
4) Обсъждане и приемане на поне 1-годишен (желателно 2 или 3 г.) план за работа по УГ.
5) Обсъждане и избор с кои от методиките от пакета ни с кого, кога, кой и как да се работи.
6) Обсъждане кой и как да работи с децата, имащи дефицити – общи или в дадена област на УГ.
7) Привличане на родителите и институциите в района/общината за партньори в работата за УГ.
8) Задълбочен статистически анализ на получените резултати и ползването им на ниво дете и група.
9) Текущ мониторинг на УГ през по-дълъг период (2 – 3 г.) и на ниво дете, и за ДГ/училище.
10) Въвеждане на промени в системата, когато емпирично се покаже, че има необходимост от това.

По отношение на **самите методики за оценяване на УГ** в системата ни те са следните:

**1.** за ниво **„Суперскрийнинг“**:

– за възрастните – 12-айтемов въпросник – 6 за академични, 6 за

социално-емоционални умения;
– за децата – 3 айтема за рисунка и копиране.

**2**) За ниво „**Общ скрийнинг**“:
– за възрастните – 25-айтемов въпросник с 5 скали и 10 индекса;
– за децата – а) 16 айтема с 6 индекса; или б) 25 айтема с 9 индекса;
– за наблюдение и разговор с дете от оценител (учител или др.експерт) – 12 айтема с 2 индекса.

**3**) За ниво „**Специфични скрийнинги**“:
– за импулсивност – 15 айтема с 4 индекса;
– за самоконтрол – 10 айтема с 5 индекса;
– за хиперактивност и невнимание – 18 айтема с 3 индекса;
– за памет – 10 айтема с 3 индекса;
– за адаптация към училището – 11 айтема с 1 индекс;
– други при необходимост.

**4**) За ниво „**Диагностика**“:
– пакет за УГ на Р. Захариева;
– оценка на капацитета/готовността на организацията за работа с УГ – 30 айтема с 5 индекса;
– и други при необходимост.

**5**) За всички методики имаме **екселски файлове** за въвеждане и обработка, както и за интеграция.

**6**) За всички методики имаме **методически материали и видеозаписи** на уебинари по тях.

**7**) Файлове за създаване на **индивидуални и групови психопрофили** от оценяването на УГ.

Ние имаме голям емпиричен материал и анализи с тези методики, но поради концептуалния характер на настоящия доклад не ги представяме тук, а ги анализираме в нашите обучения по УГ.

В заключение – темата за училищната готовност не е само и толкова педагогическа или психологическа. Тя в не по-малка степен е и политическа (Brown, 2017), икономическа (Heckman, 2015), правно-административна, и в крайна сметка е въпрос на национално благополучие и на национална сигурност, затова заслужава и се нуждае от подобаващо внимание и ангажираност.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Britto, P. R. (2012), *School Readiness: A conceptual framework*, UNICEF, New York; https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf

Britto, P. R. (2012), *School Readiness and Transitions*: A companion to the Child Friendly Schools Manual, UNICEF, New York; https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf

Brown, C. P. (2017), School Readiness, in: *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*, London, SAGE Publications, pp.287-302; https://www.researchgate.net/profile/Christopher_Brown84/ publication/ 321168575_School_Readiness/links/5a12fd2a0f7e9b1e572c2463/School-Readiness.pdf

Heckman, J. J., et al (2015) *Early Childhood Education*, Bonn,IZA; http://ftp.iza.org/dp9476.pdf

La Paro, K. M, Pianta, R. C. (2000), Predicting Children‘s Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review, Review of Educational Research, vol.70, issue 4, pp.443 – 484.

Meisels, S. J., (1998), *Assessing Readiness*, CIERA Report #3-002; https://files.eric.ed.gov/fulltext/ ED429272.pdf

Naredba № 5 ot 3 yuni 2016 g. za preduchilishtnoto obrazovanie. Sofia, MON; [Наредба № 5 от 3 юни 2016 за предучилищното образование. София, МОН.]

National Education Goals Panel (1991-99) reports, Washington,Author – https://govinfo.library.unt.edu/ negp/page9-3.htm#child

National School Readiness Indicators Initiative /SRII/ (2005), *Getting ready,* Rhode Island KIDS COUNT; http://www.rikidscount.org/Portals/0/Uploads/Documents/Early%20Learning/Getting%20Ready/Executive%20Summary.pdf

Randev, P. (2011), *Uchilishtnata gotovnost: ot traditsionni kam postmoderni podhodi – analitichen obzor*, Sofia, Institut Re-Genesis; [Рандев, П. (2011), „Училищната готовност: от традиционни към постмодерни подходи“ – Аналитичен обзор, София, Институт Ре-Генезис.]

Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie (2015). Sofia, NS-DV; [Закон за предучилищното и училищното образование /ЗПУО/(2015). София, Народно събрание,Държавен вестник.]

# СКРИНИНГ ЗА НАРЦИСТИЧНО ЛИЧНОСТОВО РАЗСТРОЙСТВО В МЛАДЕЖКА ВЪЗРАСТ

**професор дпсн Пламен Калчев**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
*pkalchev@phls.uni-sofia.bg*

**Резюме:** Скринингът за нарцистично личностово разстройство (НЛР) е разработен в рамките на кратката форма на въпросника на Ф. Кулидж за личностови разстройства (CATI, Coolidge, 1993), конструирана в българска извадка (CATI-S/BG) (Kalchev, 2018). Формулирането на айтемите следва диагностичните критерии на DSM-5, в съответствие с принципа един критерий – един айтем. Психометричните данни за инструмента (факторна структура, надеждност и валидност) са оценени в три независими извадки от юноши и младежи (Kalchev, 2018; 2019). Настоящото изследване представя нови данни за инструмента, чрез сравнителен анализ на категориалния и дименсионалния подход за дефиниране на личностовите разстройства (APA, 2013). Резултатите са получени с лица в младежка възраст – студенти, 407 протокола, 315 жени, 86 мъже, 6 непосочили, на средна възраст X = 21,15 г. Данните са анализирани: (1) на равнище домейни на патологични личностни черти – *Негативен афект*, *Отстраненост*, *Невъздържаност*, *Антагонизъм* и *Психотизъм*, и на равнище фасети, формиращи посочените домейни; (2) на категориално равнище, с разграничаване на лицата, изпълняващи диагностичните критерии за НЛР. Съгласно тествания структурен модел домейните обясняват 57,6% от НЛР, с доминираща роля на *Антагонизъм* и с по-слаби, но значими ефекти на *Негативен афект* и *Невъздържаност*; (б) на равнище фасети резултатите диференцират осем предиктора, с 64,7% обяснена дисперсия и с доминираща роля на *Грандиозност* и *Търсене на внимание*. Категориалната оценка разграничава 11 лица (2,68%) с НРЛ, чийто „профил“, в сравнение с останалите, очаквано показва най-голям размер на ефекта по *Антагонизъм*, но и значими разлики по останалите домейни. В заключение резултатите потвърждават очакваната връзка между категориалния и дименсионалия подход за дефиниране на НРЛ и конструктната валидност на използвания скрининг за оценка.

**Ключови думи*:*** нарцистично личностово разстройство, категориален и дименсионален подход

# NARCISSISTIC PERSONALITY DISORDER SCREENER IN YOUNG ADULTHOOD

**Plamen Kalchev, Professor, DSc**
“St. Kliment Ohridski“ Sofia University, *pkalchev@phls.uni-sofia.bg*

**Abstract:** Narcissistic Personality Disorder Screener (NPDS) is constructed upon Short Version of Coolidge Axis II Inventory (CATI, Coolidge, 1993), Bulgarian adaptation (CATI-S/BG, Kalchev, 2018). Formulation of items in NPDS is done according to diagnostic criteria of DSM-5, following the principle one item per criterion. Psychometric properties of the

instrument (factor structure, reliability, and validity) are assessed in three different adolescent and young adult samples (Kalchev, 2018; 2019). Current study presents new data for the screener using comparative analysis of categorical and dimensional approaches of defining personality disorders. Data are collected in a young adult sample – students (N = 407 list-wise), predominantly women: 315 women, 86 men, and 6 without sex information. Mean age is X = 21.15. Analyses are conducted: (1) on a domain level of pathological personality traits – *Negative Affect*, *Detachment*, *Disinhibition*, *Antagonism*, and *Psychotism*, and on a facet level, forming the domains mentioned; (2) on a categorical level, with differentiation of persons, who meet the diagnostic criteria for NPD. According to structure model tested, domains contribute for 57% of explanation of NPD, with a leading part of *Antagonism*, and weaker, but significant effects of *Negative Affect*, and *Disinhibition*; on a facet level results show effects of eight predictors with 64.7% variance explained, with main contribution of *Grandiosity* and *Attention seeking*. Categorical assessment identifies NPD in 11 people (2.7%), whose "profile", compared to the rest of the sample, as expected show the highest effect size on *Antagonism*, and significant differences on the other four domains. Results obtained confirm connection between categorical and dimensional approaches of defining NPD, and state for construct validity of NPDS.

***Key words*:** narcissistic personality disorder, DSM-5, categorical assessment, dimensional approach

Въпросникът на Ф. Кулидж за личностови разстройства (*Coolidge Axis II Inventory*, CATI, Coolidge, 1993) е разработен на базата на директен превод на заложените в DSM-III-R (American Psychiatric Association, 1987) диагностични критерии и впоследствие е ревизиран в съответствие с критериите в DSM-IV и DSM-5 (American Psychiatric Association, 1994; 2013). Кратката българска форма (CATI-S/BG) е конструирана върху две независими извадки от 866 и 610 лица, като, с изключение на ограничени случаи, всеки от диагностичните критерии да се оценява от един айтем. Скринингът за нарцистично личностово разстройство (НЛР) включва 10 айтема, предназначени за 9-те диагностични критерия, тъй като критерий 2 се оценява чрез комбиниране на два айтема. Съдържанието на скалата е публикувано в Kalchev (2019).

След конструирането на CATI-S/BG, систематично са събирани данни в продължение на повече от 20 години, като резултатите, върху общо 2192 лица, са обобщени в Kalchev (2018). В рамките на изследването са получени данни за факторната структура, надеждността и валидността на инструменнта. На един следващ етап (Kalchev, 2019) скалата е използвана като отделен инструмент, а валидността е оценена чрез връзки с други съвременни скали за нарцисизъм: *Детска скала за нарцисизъм* (CNS), *Детски въпросник за нарцистична личност* (NPQC-R), *Юношеска скала за нарцисизъм* (ЮСН), *Кратка версия на Въпросник за патологичен нарцисизъм* (B-PNI), *Петфакторен въп-*

*росник за нарцисизъм–кратка форма* (FFNI-SF), *Въпросник за нарцистично възхищение и съперничество* (NARQ), *Скала за нарцисизъм* от *Тъмната триада – кратка форма* (SD3)[1],както и с три кратки скали за самооценка. Получените резултати потвърждават качествата на инструмента, както и перспективите за неговото използване за изследователски и практически цели.

В настоящото изследване са представени нови данни за скрининга за НЛР, като целта е да се сравни на традиционния *категориален* подход, който разглежда ЛР като качествено различни клинични синдроми, и *дименсионалния* подход, представящ ЛР като дезадаптивни варианти на личностни черти без качествена граница по отношение на нормалността или една спрямо друга (APA, 2013, p. 646).

Алтернативният дименсионален модел на ЛР в DSM-5 се дефинира чрез нарушение на личностното *функциониране* и патологични личностни *черти*, въз основа на които се разграничават шест личностови разстройства: антисоциално, отбягващо, гранично, нарцистично, обсесивно-компулсивно и шизотипно. Критерий А дефинира пет равнища на личностно функциониране, а критерий В задава патологични личностни черти, организирани в пет широки области: негативен афект, отстраненост, антагонизъм, невъздържаност и психотизъм, в чиито рамки се различават 25 черти – фасети.

От перспективата на патологичните личностни черти НЛР се дефинира като: (а) *грандиозност*: прикрито или явно чувство за привилегированост, егоцентричност, твърда убеденост в личното превъзходство и снизходително отношение към другите; (б) *търсене на внимание*: прекомерни опити за привличане на внимание и търсене на възхищение. И двете черти (фасети) са аспекти на домейна *Антагонизъм* (APA, 2013, p. 768).

В съответствие с двата посочени подхода се формулират следните очаквания:

(а) прогнозира се положителна връзка между двата подхода – категориален и дименсионален за дефиниране на НЛР и в частност – предполага се, че патологичните личностни черти ще обясняват значителен процент от дисперсията на категориално базираното НЛР.

(б) на равнище домейни доминиращ предиктор ще бъде *Антагонизъм*.

(в) на равнище фасети – доминираща ще бъде ролята на *Грандиозност* и *Търсене на внимание*.

[1] Използвана е адаптацията на SD3 на Св. Колева (2017).

**Метод**

*Изследвани лица*. Данните са получени върху 453 лица в младежка възраст (студенти), от които 407 с пълни данни, от тях 86 мъже, 315 жени, 6 непосочили, на средна възраст X = 21,15 години, (SD = 4,53). Извадката е подчертано небалансирана по пол и това ограничение трябва да се има предвид при интерпретацията на резултатите.

*Инструментариум*. За целите на изследването са използвани две самоописателни скали:

1. *Скала за НЛР*, използвана като отделен инструмент (вътрешна съгласуваност в рамките на настоящото изследване – алфа на Кронбах: 0,73).
2. *Личностен въпросник за DSM-5* (*Personality Inventory for DSM-5,* съкратена 100-айтемна версия (PID-5-SF) (Maples et al., 2015) (за българската адаптация вж. Kalchev, Koleva, 2020). PID-5-SF оценява петте широки области (домейни), които описват личностовата патология съгласно критерий B (APA, 2013, pp. 779 – 781):
   - *негативен афект* (алфа на Кронбах: 0,89): склонност често и интензивно да се изпитват високи нива на широк спектър от негативни емоции (например тревожност, депресия, вина, срам, безпокойство, гняв и др.), проявяващи се в поведението и в междуличностните отношения;
   - *отстраненост* (0,88): склонност към избягване на социални и емоционални взаимодействия, т.е. отдръпване от междуличностно взаимодействие, както във всекидневно общуване, така и от изграждане на приятелски и интимни отношения; също ограничен афективен опит и експресия, вкл. ограничена способност за изпитване на удоволствие;
   - *психотизъм* (0,87): демонстриране на широк кръг от поведения, които са културно несъответстващи, ексцентрични или необичайни; тук се включва и оценка на мисловния процес, който не съответства на действителността и се възприема от околните като странен и необичаен;
   - *антагонизъм* (0,90): действия, които остро противопоставят човек на останалите и произтичат от преувеличеното му чувство за собствена ценност/значимост, водещо до очакването за специално отношение, както и коравосърдечна антипатия към другите, включваща както незаинтересованост от нуждите и чувствата им, така и готовност те да се използват като средство

за постигане на позитивен образ за себе си;

- *невъздържаност* (0,81): ориентация към незабавно задоволяване на желанията, водеща до импулсивно поведение, което се управлява от моментно настроение, мисъл, чувство или външни стимули, като човек не се интересува от последиците от поведението си.

Петте домейна включват 25 субскали (фасети), всяка от които се формира от по 4 айтема.

(1) *Негативен афект* (седем фасети): *тревожност* (алфа на Кронбах в настоящото изследване: 0,90), *емоционална лабилност* (0,78), *враждебност* (0,83), *персеверация* (0,72), *ограничен афект* (0,69), *несигурност при раздяла* (0,82), *подчиненост* (0,78).

(2) *Отстраненост* (пет фасети): *анхедония* (0,81), *депресивност* (0,78),, *избягване на интимност* (0,66), *подозрителност* (0,74), *отдръпване* (0,72).

(3) *Психотизъм* (три фасети): *ексцентричност* (0,79), *перцептивна дисрегулация* (0,75), *необичайни убеждения и опит* (0,75).

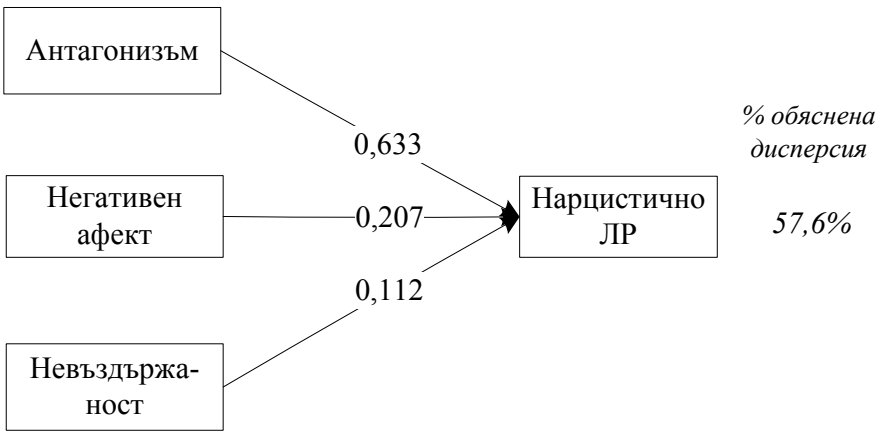
(4) *Антагонизъм* (пет фасети): *търсене на внимание* (0,88), *коравосърдечност* (0,78), *измамност* (0,77), *грандиозност* (0,79), *манипулативност* (0,78).

(5) *Невъздържаност* (пет фасети): *разсеяност* (0,85), *импулсивност* (0,85), *безотговорност* (0,66), *ригиден перфекционизъм* (с обратен знак) (0,75), *поемане на риск* (0,80).

**Резултати и обсъждане**

Единичните корелации на скрининга за НЛР с домейните на патологични черти са съответно: с *Негативен афект* r = 0,367, с *Отстраненост*: 0,312, *Психотизъм*: 0,388, с *Антагонизъм*: 0,717 и с *Невъздържаност*: 0,436 (при всички коефициенти $p < ,01$). Тези данни потвърждават очакването за силна (доминираща) връзка на НЛР с *Антагонизъм*; същевременно корелациите с останалите патологични личностни черти, макар и по-слаби, също са статистически значими. Затова на следващия етап за оценка на прогностичните възможности на патологичните личностни черти, след отчитане на връзките между тях, е тестван модел, при който НЛР регресира върху личностните черти, дефинирани като независими променливи. Оценката на модела (по стъпковия метод) е представена на фигура 1.

**Фигура 1.** *Ефекти на палотологични личностни черти (на равнище домейни) върху нарцистично личностово разстройство. Стандартизирано решение (N = 407)*

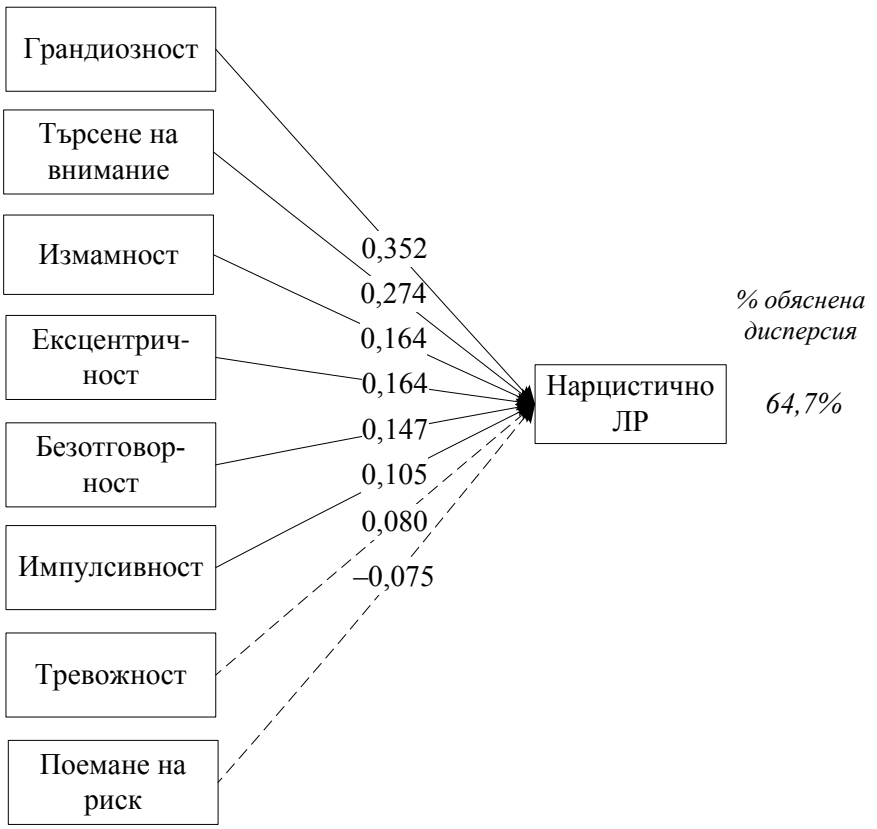



В съгласие с предварителните очаквания, данните идентифицират *Антагонизъм* като доминиращ предиктор на НЛР, с по-слаби, но значими ефекти на *Негативен афект* и *Невъздържаност*. За по-диференцирана оценка регресионният модел е осъществен и на равнище фасети. Резултатите, получени по стъпковия метод, се показани на фигура 2.

Резултатите на фигура 2 показват по-силни ефекти на *Грандиозност* и *Търсене на внимание* – двете черти, които съгласно дименсионалния модел в DSM-5 дефинират НЛР (APA, 2013, p. 768). От друга страна, в DSM-5 се дефинират като спецификатори и допълнителни черти, които могат да присъстват при НЛР, без да са задължителни за диагнозата. Например други черти от домейна *Антагонизъм* като *Манипулативност*, *Измамност*, *Коравосърдечност* (характеризиращи „злокачествения нарцисизъм“) (APA, 2013, p. 768). От тази гледна точка може да се интерпретира значимият ефект на *Измамност*, в „детерминациията“ на НЛР.

В DSM-5 като спецификатори се посочват и черти от *Негативен афект*, напр. *Депресивност*, *Тревожност*, характерни за „уязвимите“ прояви (Ibid.). За дименсиите на градниозния и уязвимия нарцисизъм вж. по-подробно в Kalchev (2019, сс. 47 – 60), като традиционният категориален подход поставя акцент върху нарцистичната грандиозност за сметка на уязвимостта (напр. Cain et al., 2008; Ronningstam, 2011). Чертите на уязвимия нарцисизъм по-скоро се разпознават в секцията за асоциирани черти, в която клиницистите са предупредени, че пациенти-

**Фигура 2.** *Ефекти на палотологични личностни черти (на равнище фасети) върху нарцистично личностово разстройство. Стандартизирано решение (N = 407)*




те може и да не проявяват външно такива уязвими характеристики (APA, 2013, p. 671). Тъй като скринингът за НЛР се базира на диагностичните критерии, без да включва асоциирани черти, трябва да се очаква слаба или незначима връзка с уязвимия нарцисизъм. От друга страна, общият факторен анализ на шест скали за нарцисизъм, базиран на 30 показателя[2], показва, че скринингът за НЛР е с едно от високите тегла по димензията на грандиозен нарцисизъм, но и с по-слабо, но значимо тегло по уязвим нарцисизъм (Kalchev, 2019). От тази гледна точка би могъл да се интерпретира слабият ефект на тревожност, в рамките на регресионния модел (фигура 2).

[2] В този случай се използва общият показател на скрининга за НЛР, но при част от останалите скали анализът е на равнище компоненти (Kalchev, 2019).

*Ексцентричност* от *Психотизъм* също е положителен ефект. *Ексцентричност* се определя като странно, необичайно поведение или външен вид; необичайни и неподходящи на ситуацията изказвания (APA, 2013, p. 769). В тази връзка може да се допусне, че подобен тип прояви са по-скоро в контекста на привличане на внимание и търсене на възхищение, характерни за нарцистичната личност.

На следващо място, един от съвременните модели на психопатната личност разграничава три димензии (напр. Cooke & Michie, 2001; Andershed et al., 2002; за получени у нас данни вж. Kalchev (2016):

1. *Междуличностна*: измамен и манипулативен стил на взаимоотношения, съчетан с грандиозност, чувство за изключителност и лично превъзходство. Това измерение в по-тесен смисъл би могло да се обозначи и като нарцистично.
2. *Афективна*: плитки/повърхностни емоции – коравосърдечност и подчертана липса на угризения и емпатия, както и нежелание за поемане на отговорност за собствените действия.
3. *Поведенческа*: безотговорно и импулсивно поведение, съчетано с търсене на възбуда.

От тази гледна точка ефектите на фасетите от домейна *Невъздържаност – Безотговорност, Импулсивност* и *Поемане на риск*, са по-скоро неочаквани и свидетелстват за една по-широка „детерминация“ на НЛР. Специален интерес представлява и ролята на *Поемане на риск*, в частност и фактът, че *Поемане на риск* е с негативен ефект в рамките на регресионния модел, въпреки положителната връзка на равнище единични корелации[3].

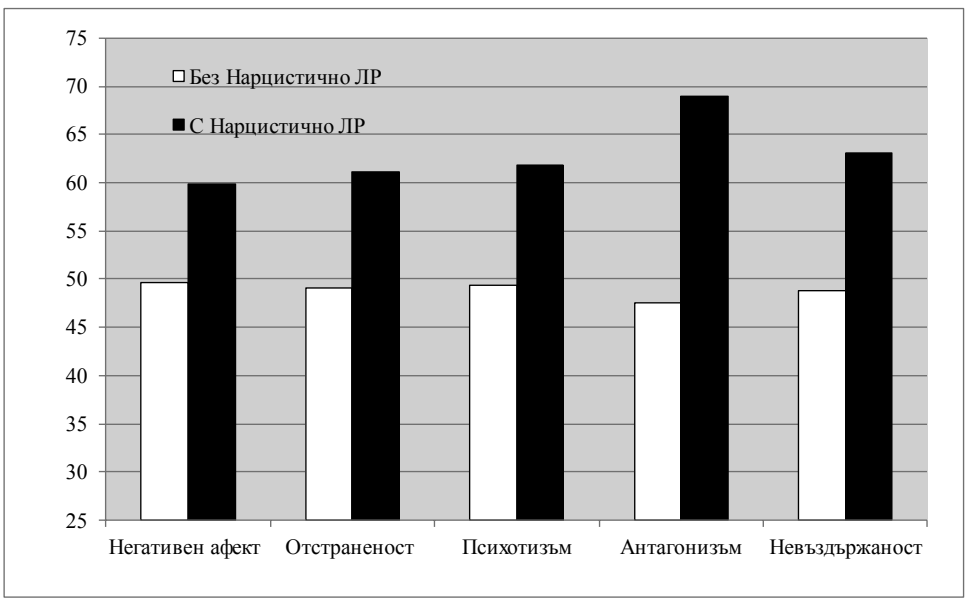
*Категориална оценка.* На следващия етап данните са анализирани на равнище категориална оценка на база изпълнение на изисквания минимум от 5 диагностични критерия (за изпълнение на критерия се приема категоричното съгласие със зададената нагласа/форма на поведение – отговор *Напълно вярно*). В съответствие с описания подход 2,68% (11 от изследваните лица) изпълняват условието за наличие на поне 5 диагностични критерия, т.е. получават категориална оценка за *нарцистично ЛР*. Подобен резултат, разбира се, е условен и изисква принципно важни предварителни уговорки, свързани с характера на извадката, неотчита-

[3] *Петфакторният* въпросник за *нарцисизъм* (FFNI), разработен в съответствие с Петфакторния модел на личността, включва 15 скали, една от които е *Търсене на възбуда* (Glover et al., 2012) (за българската адаптация на кратката форма вж. Калчев, 2019).

нето на допълнителните общи критерии за ЛР, свързани с причиняването на клинично значим дистрес или нарушение на функционирането в социалната, професионалната или други важни области, надеждността на оценката на отделния критерий и др. Би могло да се очаква, че посочените фактори потенциално ще доведат до *надценяване* на честотата на даденото ЛР (завишаване на броя на лицата с положителна „диагноза“) (вж. по-подробно Kalchev, 2019, сс. 92 – 94).

За целите на сравнителния анализ фигура 3 представя „профила“ на лицата, изпълняващи изисквания минимум от 5 диагностични критерия за НЛР, по оценяваните патологичните черти (на равнище домейни) (в стандартни Т-оценки).

**Фигура 3.** *„Профил“ на лицата, с 5 или повече диагностични критерия за нарцистично ЛР по домейните на патологични личностни черти (в стандартни Т-оценки) (N = 407)*




Данните на категориално равнище (фигура 3) показват различия и по петте домейна на патологични черти, но в съответствие с изходните очаквания, най-силно изразена е разликата по *Антагонизъм*.

В заключение резултатите и на категориално равнище потвърждават очакваната връзка между категориалния и дименсионалия подход за дефиниране на НЛР и конструктната валидност на използвания скрининг за оценка.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Kalchev, P. (2016). Otsenka na psihopatni cherti v yunosheska vazrast. Chast 1. Yunosheski vaprosnik za psihopatni cherti. S.: Iztok-Zapad. [Калчев, П. (2016). *Оценка на психопатни черти в юношеска възраст. Част 1. Юношески въпросник за психопатни черти*. С.: Изток-Запад].

Kalchev, P. (2018). *Otsenka na lichnostovi razstroystva. Kratka forma na vaprosnika na F. Coolidge*. S.: Iztok-Zapad. [Калчев, П. (2018). *Оценка на личностови разстройства. Кратка форма на въпросника на Ф. Кулидж*. С.: Изток-Запад].

Kalchev, P. (2019). *Otsenka na psihopatni cherti v yunosheska vazrast. Chast 3. Nartsisizam*. S.: Iztok-Zapad. [Калчев, П. (2019). *Оценка на психопатни черти в юношеска възраст. Част 3. Нарцисизъм*. С.: Изток-Запад].

Kalchev, P., Koleva, S. (2020). *Sadistichni naklonnosti v yunosheska vazrast. Chast 1. Skali za otsenka*. S.: Iztok-Zapad. [Калчев, П., Колева, С. (2020). *Садистични наклонности в юношеска възраст. Част 1. Скали за оценка. С.: Изток-Запад*].

Koleva, S. (2017). Balgarska adaptatsia na Tamnata triada–kratka versia. V kn. S. Dzhonev i dr. (sast.), Sbornik nauchni dokladi ot Osmi natsionalen kongres po psihologia, Sofia, 3–5 noemvri 2017 g. S:. Produtsentski tsentar JIM, 207 – 222. [Колева, С. (2017). Българска адаптация на Тъмната триада–кратка версия. В кн. С. Джонев и др. (съст.), *Сборник научни доклади от Осми национален конгрес по психология*, София, 3–5 ноември 2017 г. С:. Продуцентски център JIM, 207 – 222].

American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3rd. ed. rev.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th. ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th. ed.). Washington, DC: Author.

Cain, N., Pincus, A. & Ansell, E. (2008). Narcissism at the crossroads: Phenotypic description of pathological narcissism across clinical theory, social/personality psychology, and psychiatric diagnosis. *Clinical Psychology Review, 28,* 638 – 656.

Coolidge, F. (1993). *The Coolidge Axis II Inventory: Manual*. Colorado Springs: University of Colorado.

Glover, N., Miller, J. Lynam, D., Crego, C. & T. Widiger, . (2012). The five-factor narcissism inventory: A five factor measure of narcissistic personality traits. *Journal of Personality Assessment, 94,* 500 – 512.

Maples, J., Carter, N., Few, L., Crego, C., Samuel, D., Williamson, R. & Miller, J. (2015). Testing whether the *DSM-5* personality disorder trait model can be measured with a reduced set of items: An item response theory investigation of the Personality Inventory for DSM-5. *Psychological Assessment*, *27*, 1195 – 1210.

Ronningstam, E. (2011). Narcissistic personality disorder in DSM-V- in supprt of retaining a significant diagnosis. *Journal of Personality Disorders*, *25*, 248 – 259.

# ПРЕДЪВКВАНЕ НА НЕГАТИВНИЯ ОПИТ И САДИСТИЧНИ НАКЛОННОСТИ В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

**професор дпсн Пламен Калчев**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
*pkalchev@phls.uni-sofia.bg*
**гл. ас., д-р Светлина Колева**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
*svetlina.koleva@ff.uni-sofia.bg*

**Резюме:** Предъвкването на негативния опит отразява тенденцията личността да се фокусира върху дразнещ/обиден за нея опит като начин да засили или да поддържа агресивното желание за отмъщение. Ключовата особеност на садизма се състои в извличането на удоволствие от причиняването на страдание чрез упражняване на контрол или унижаване. Основната хипотеза на изследването е свързана с очакването предъвкването на негативния опит да подхранва садистичните наклонности, като прави по-вероятна и тяхната проява. Данните са получени с помощта на две самоописателни скали: (1) *Скала за предъвкване на негативния опит* на Капрара, чиято българска адаптация разграничава три компонента: *обидчивост*, *злопаметност* и *отмъстителност* (Калчев, 2010) и (2) *6-факторна юношеска скала за садизъм*, конструирана върху 2603 лица (Калчев, Колева, 2020), с шест компонента: *удоволствие от наблюдавано фиктивно насилие* (във филми, видеоигри), *удоволствие от наблюдавано реално насилие*, *удоволствие от причиняване на вреда/страдание*, *унижаване*, *подчиняване/доминиране*, *сарказъм/злонамерени подигравки*. Изследвани са 649 юноши (с пълни данни): 262 момчета, 370 момичета, 17 непосочили, на възраст от 14 до 17 години. Тестваните регресионни модели показват доминиращ позитивен ефект на *отмъстителност*, по-слаб, но значим негативен ефект на *злопаметност* и незначим ефект на *обидчивост*. Моделът обяснява 39% от дисперсията на общия показател за садизъм, а на равнище компоненти: по-добри прогностични възможности по отношение на *удоволствие от причиняване на вреда*, *подчиняване* и *унижаване* (в интервала 27,9% – 32,2% обяснена дисперсия) и по-слаби по отношение на *наблюдение – фиктивно насилие* (13%). Допълнително са тествани два медиаторни модела, с цел да се обясни как отчитането на общата дисперсия на *злопаметност* и *отмъстителност* води до значим негативен ефект на *злопаметност* върху садизма.

**Ключови думи:** садистични наклонности, отмъстителност, предъвкване на негативен опит, юношеска възраст

# RUMINATION-DISSIPATION AND SADISTIC TENDENCIES IN ADOLESCENCE

**Plamen Kalchev, Professor, DSc**
“St. Kliment Ohridski“ Sofia University, *pkalchev@phls.uni-sofia.bg*
**Svetlina Koleva, Chief Assistant, PhD**
„St. Kliment Ohridski“ Sofia University, *svetlina.koleva@ff.uni-sofia.bg*

**Abstract:** Hostile rumination (rumination-dissipation) defines the tendency of a person to focus on an insulting experience in order to accelerate or maintain aggressive desire for revenge. Key characteristic of sadism is the achievement of pleasure from harming others, through domination, and humiliation. The main aim of current study is to investigate how hostile rumination of negative experiences is connected with sadism. We hypothesize that hostile rumination nurture sadistic tendencies and so makes their manifestation more likely. Two self-descriptive scale are used: (1) *Dissipation-Rumination Scale*, Caprara, 1986, Bulgarian version (Kalchev, 2010) differentiates three components: *offensiveness*, *resentfulness* and *vengefulness*, (2) *6-factor Youth Sadistic Scale*, constructed on data of 2603 respondents (Kalchev, Koleva, 2020), with six components: *Pleasure from viewing fictional violence* (films, videogames), *Pleasure from viewing real violence*, *Pleasure from inflicting pain*, *Humiliation*, *Subjugation/domination* and *Sarcasm/malicious mockery*. Sample size is 649 adolescents (listwise): 262 boys, 370 girls, 17 withhold sex information, age range: 14-17. Results from regression analysis state for a dominating positive effect of *vengefulness*, a weaker, but significant negative effect of *resentfulness*, and a nonsignificant effect of *offensiveness*. The model explains 39% of the variance for the total score of sadism. On a component level, rumination-dissipation shows better explanatory power on *Pleasure from inflicting pain*, *Subjugation/domination,* and *Humiliation* (between 27.9% and 32.2% variance explained), and, weaker effect on *Pleasure from viewing fictional violence* (13%). Two additional mediation models are tested, with the aim to investigate how shared variance of *resentfulness*, and *vengefulness* leads to a significant negative effect of *resentfulness* on sadism.

**Key words:** sadistic tendencies, rumination-dissipation, vengefulness, adolescence

Садизмът е личностна черта, която най-общо се дефинира като склонността да се изпитва удоволствие от чуждата физическа или психична болка (O‘Meara et al., 2011). Садистичните наклонности се наблюдават не само в криминални, но и в масови извадки и именно за случаите, когато не са обвързани със сексуални или криминални прояви, е въведен терминът *всекидневен садизъм* (Buckels et al., 2013) или *субклиничен садизъм* (Plouffe et al., 2017), отнасящ се до тенденцията личността да се въвлича в агресивни или жестоки действия с цел удоволствие или контрол и доминиране. Разграничават се *директни и индиректни форми*, означавани и като *базов* и *викарен* садизъм (Paulhus & Jones, 2015). В първия случай се има предвид склонност към действия, нанасящи вреда/

страдание, а във втория – склонност и желание за наблюдение на такива действия, извършвани от друг човек. При *индиректните форми* човек преживява заместващо (*викарно*) удовлетворение, без да поема отговорност или да изпитва угризения за причинената болка. Наблюдателят се идентифицира с реалния агресор и се включва в садистични фантазии, подкрепени от садистичното удоволствие от наблюдаваното страдание. Подобна скрита агресия позволява избягване на чувството за вина, чрез изместване на желанието за директна агресия (Twemlow et al., 1996). *Директните форми* могат да бъдат класифицирани като: (а) *физически* и *вербални* (Buckels & Paulhus, 2014) или като (б) *удоволствие* от причиняване на вреда/страдание и *контрол/доминиране* над другите (Plouffe et al., 2017), като тук диференциацията се основава на потенциалната доминираща емоция, изпитвана от жертвата, като подкрепление на садистичните действия – болка (страдание) или страх, служещ като условие за контрол и подчиняване.

*Предъвкването на негативния опит* представлява тенденция за натрупване на враждебни мисли, очаквания, атрибуции и намерения за отмъщение след провокация, свързана със заплаха за Аза (Caprara, 1986). „Предъвкването – разпадането“ отразява устойчивостта на агресивното намерение. Д. Капрара го дефинира като личностен конструкт с едномерен характер, при който в единия край е поставена склонността към бързо разпадане на враждебните мисли, съчетано с минимално „предъвкване“ на негативния опит, а в другия край е тенденцията за бавно разпадане и упорито „предъвкване“. Получените у нас данни дават основание за разграничаване на три компонента: *обидчивост*, свързана с чувствителност и съхраняване на негативния опит; *злопаметност*, с акцент върху озлоблението и отсъствие на прошка; *отмъстителност*, асоциирана с мисли/нагласи за възмездие. От съдържателна гледна точка те могат да се ранжират според активната нагласа за реванш и отмъщение: от пасивно преживяване, „фиксиране“ върху обида/случай, когато човек се е почувствал засегнат, през съхраняване на негативното преживяване, с озлобление и липса на прошка, до активна нагласа за реванш и отмъщение (Калчев, 2010).

Предмет на анализ в настоящото изследване са връзките между *садистичните наклонности* и *предъвкването на негативния опит*, като се формулират следните хипотези:

(а) предвид ранжирането на компонентите на *предъвкването* според активната нагласа за отмъщение, се очакват най-силни връзки на садизма с *отмъстителност*, и най-слаби – с *обидчивост*;

(б) прогнозират се по-силни връзки на компонентите на *предъвкването* с директните, и по-слаби – с индиректните форми на садизъм, в частност със склонността към *наблюдение на фиктивно насилие*.

(в) като следствие от (а) и (б) най-слаби или дори незначими ще бъдат връзките на *обидчивост* и индиректните форми на садизъм.

**Метод**

*Изследвани лица*. Изследвани са общо 727 юноши, от които 649 с пълни данни: 262 момчета, 370 момичета, 17 непосочили, от 8. до 12. клас, на възраст от 14 до 17 години (X = 14,91; SD = 0,84).

*Инструментариум.* Използвани са две самоописателни скали:

**1.** *6-факторната юношеска скала за садизъм* (ЮСС-6). ЮСС-6 е нов инструмент за оценка на садистичните наклонности; всеки фактор се формира от 4 айтема (Калчев, Колева, 2020):

(1) *удоволствие от наблюдаване на фиктивно (изобразявано) насилие* (накратко: *наблюдение – фиктивно насилие*):

- „Харесват ми истински кървавите сцени във видеоигрите.“

(2) *удоволствие от наблюдавани реални сцени на насилие* (накратко: *наблюдение – реално насилие:*

- „Обичам Youtube клипчета със сбивания.“

(3) *удоволствие от причиняване на вреда/страдание*:

- „Мамил съм за забавление.“

(4) *Подчиняване/доминиране* (вкл. постигане на контрол, чрез индуциране на страх):

- „Налагам се над другите, като ги карам да се страхуват.“

(5) *унижаване*, в по-широк смисъл – склонност към поведение, което притеснява другите, поражда у тях напрежение, кара ги да се чувстват неудобно:

- „Бързо ми идват идеи как да унижа някого.“

(6) *сарказъм/злонамерени подигравки*:

- „Забавно ми е да се подигравам на някои хора пред приятелите ми“.

Стойностите на α на Кронбах в настоящото изследване са: *наблюдение – фиктивно насилие*: 0,68, *наблюдение – реално насилие*: 0,84, *удоволствие от причиняване на вреда/страдание*: 0,66, *подчиняване/доминиране*: 0,80, *унижаване*: 0,74, *сарказъм*: 0,79, ЮСС-6: общ показател: 0,92.

**2.** *Скала за предъвкване на негативния опит*, (Калчев, 2010) с три компонента:

(а) *обидчивост*, 5 айтема:

- „Случва се да не мога да заспя от мисълта как са се отнесли с мен.“

(б) *злопаметност*: 5 айтема:

- „Трудно прощавам обиди или оскърбления.“

(в) *отмъстителност*: 6 айтема:

- „Колкото повече време минава, толкова по-силно удовлетворение изпитвам от отплатата и реванша.“

Вътрешна съгласуваност в настоящото изследване е: *обидчивост*: 0,65, *злопаметност*: 0,70, *отмъстителност*: 0,79, *предъвкване-общ показател*: 0,85.

Форматът за отговор и при две скали е Ликъртов тип: от (1) *Изцяло невярно* до (5) *Напълно вярно*.

*Процедура.* Изследването е проведено групово и анонимно, в класната стая.

**Резултати и обсъждане**

Единичните корелации между двата типа променливи са представени на таблица 1.

**Таблица 1.** *Единични корелации (r на Пирсън) на компонентите и общия показател за предъвкване на негативния опит с компонентите и общия показател на ЮСС-6 (N = 649)*

| | Набл. фиктивно насилие | Набл. реално насилие | Доминиране | Удоволствие | Унижаване | Сарказъм | ЮСС: Общ показател |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Обидчивост | 0,123** | 0,037 | 0,190** | 0,164** | 0,249** | 0,136** | 0,192** |
| Злопаметност | 0,131** | 0,083* | 0,269** | 0,210** | 0,341** | 0,181** | 0,260** |
| Отмъстителност | 0,356** | 0,413** | 0,562** | 0,523** | 0,568** | 0,469** | 0,619** |
| Предъвкване: общо | 0,259** | 0,232** | 0,429** | 0,380** | 0,483** | 0,334** | 0,453** |

* p < ,05; ** p < ,01, на база единични тестове.

Резултатите потвърждават по-силна, доминираща връзка на общия показател за садизъм с *отмъстителност*, като този резултат се възпроизвежда и на равнище компоненти. От друга страна, корелациите със *злопаметност* са слаби, а с *обидчивост* са по-слаби или незначими. В съответствие с хипотезите, най-слаби са връзките на индиректните форми на садизъм с *предъвкване на негативния опит*. Това, което отчасти не съответства на очакванията, е отсъствието на ясно разграничаване

между *обидчивост* и *злопаметност*, макар и да е налице тенденция за по-силни връзки при *злопаметност* с компонентите на ЮСС-6.

На следващия етап, за оценка на прогностичните възможности на компонентите на *предъвкване на негативния опит* по отношение на садистичните наклонности, са извършени серия от регресионни анализи, по стъпковия метод. Данните са представени в таблица 2. Въз основа на съдържателни аргументи, както и на базата на корелационния анализ, се очаква *отмъстителност* да е основен предиктор.

**Таблица 2.** *Ефекти на компонентите на предъвкване на негативния опит върху компонентите и общия показател на ЮСС-6: стандартизирани регресионни коефициенти Beta и процент обяснена дисперсия (базирана на Adjusted $R^2$) (N = 649)*

| | Набл. фиктивно насилие | Набл. реално насилие | Доминиране | Удоволствие | Унижаване | Сарказъм | ЮСС: Общ показател |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Обидчивост | – | -0,100* | – | – | – | – | – |
| Злопаметност | -0,089* | -0,153** | – | -0,105** | – | -0,101** | -0,109** |
| Отмъстителност | 0,404** | 0,538** | 0,562** | 0,580** | 0,568** | 0,527** | 0,678** |
| % обяснена дисперсия | 13,0% | 20,2% | 31,4% | 27,9% | 32,2% | 22,6% | 39,0% |

Регресионните коефициенти са значими при: * p < ,05; ** p < ,01.

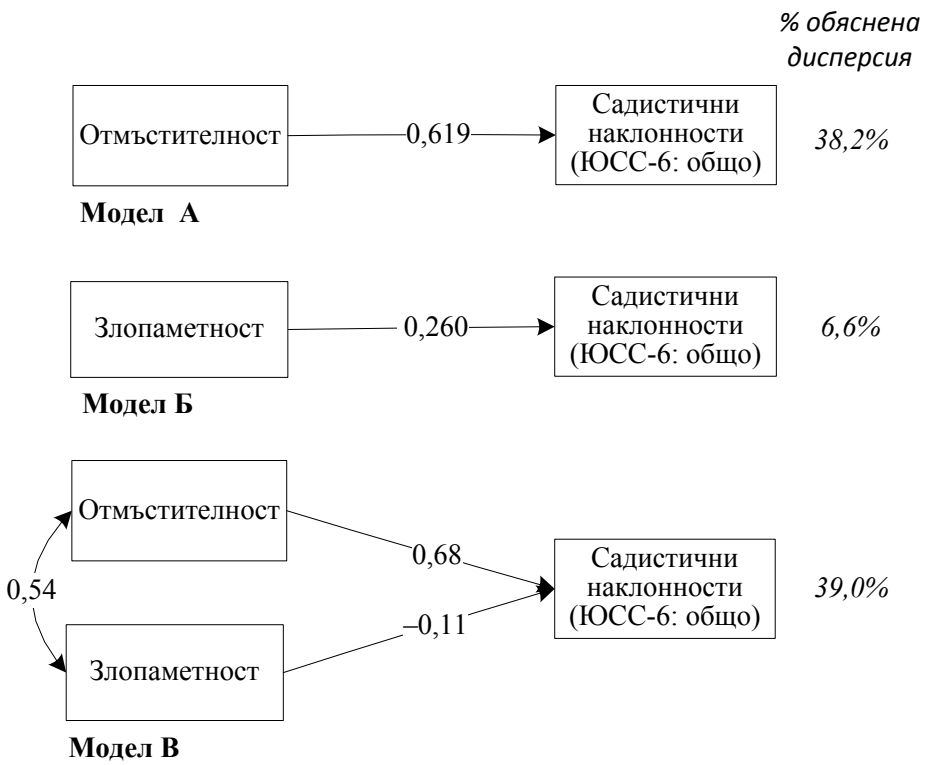
Резултатите показват добри обяснителни възможности на модела за общия показател на ЮСС-6, с 39,0% обяснена дисперсия. Според очакванията, на равнище компоненти, най-добри са обяснителните възможности по отношение на директните форми – *доминиране* и *унижаване* (съответно 31,4% и 32,2%) и най-слаби при *наблюдение на фиктивно насилие* (13,0%). Донякъде в разрез с прогнозите, моделът по-слабо обяснява *сарказъм/злонамерени подигравки* (22,6%), с резултат, близък до получения за *наблюдение на реално насилие* (20,2%).

*Отмъстителността* се идентифицира като основен, а в част от случаите и като единствен, предиктор на садизма, с положителни ефекти при всички компоненти и общия показател на ЮСС-6. За сравнение *обидчивост* и *злопаметност* са със слаби, при това отрицателни регресионни коефициенти. Интерпретацията на този резултат изисква допълнително проучване, тъй като единичните корелации, макар и слаби, са положителни (вж. таблица 1.). В този случай е налице феноменът, означаван в статистически смисъл, като *потискане*. Най-общо *потискане*

се идентифицира, когато заключението за връзката между предиктора и критерия, коригирано на основата на връзката на предиктора с друг/ други предиктори, съществено се различава от единичната корелация с критерия. *Потискаща* е променливата, чието включване в регресионното уравнение увеличава прогностичните възможности на други променливи, без самата тя да е свързана с критерия (вж. Woolley, 1997).

Данните в настоящото изследване попадат в *конфигурация 3* според класификацията на Д. Полхъс и съавт. (Paulhus et al., 2004): в този случай трите променливи (*злопаметност*, *отмъстителност* и *садизъм*) са положително корелирани помежду си. Въвеждането на втори предиктор *злопаметност* в изходното регресионно уравнение (*отмъстителност* → *садизъм*) повишава регресионния коефициент на *отмъстителност*, както и процента на обяснената дисперсия (с 0,8%; p = 0,003), но ефектът на *злопаметност* вече е отрицателен. Фигура 1 илюстрира графично този резултат (вж. и таблица 2).

**Фигура 1.** *Ефекти на отмъстителност и злопаметност върху садистични наклонности. Стандартизирано решение (N = 649)*



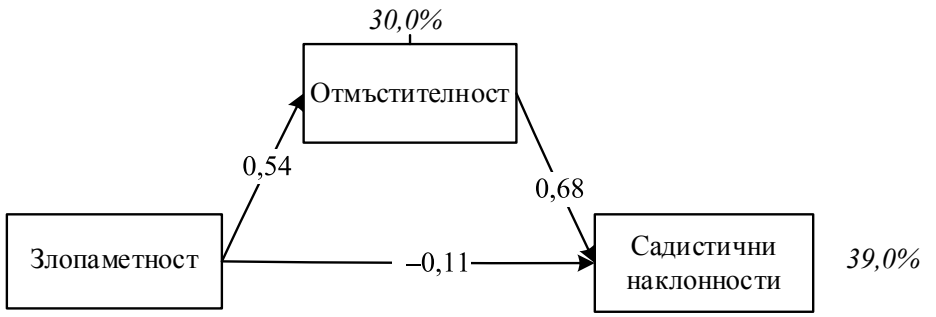
От съдържателна гледна точка и *злопаметност,* и *отмъстителност* се характеризират с предъвкване на негативен опит, което обяснява положителната корелация между тях. Има основания да се идентифицира и специфичен компонент, свързан с *ориентация* към миналото или към бъдещето. При *злопаметност* преживяването е по-скоро *ретроспективно*: „фиксиране“ върху обида/случай, когато човек се е почувствал засегнат, съхранява се негативното преживяване, свързано с озлобление и липса на прошка. При *отмъстителността* преживяването е *проспективно*: насочено към бъдещето, с активна нагласа към възмездие и отмъщение. Изолирането на общата дисперсия, свързана с предъвкването, засилва „чистия“ ефект на *отмъстителността* върху садистичните наклонности. За сравнение, отчитането на общата дисперсия при *злопаметност* води до негативен ефект върху садистичните наклонности, поради ретроспективния характер на преживяването.

Възможна е и друга интерпретация на *потискането*, основана на каузален модел (вж. Paulhus et al., 2004). В този случай ефектът на началния предиктор се разделя на директен и индиректен ефект, чрез новия предиктор. *Потискане* е налице, когато индиректният ефект на първия предиктор е с противоположен знак, в сравнение с директния ефект (Ibid. 2004). От тази гледна точка могат да се дефинират два каузални модела, в първия медиатор е *отмъстителност*, а във втория: *злопаметност*. Оценката на моделите е направена с LISREL 8,72 (Jöreskog et al., 2001) и е онагледена на фигура 2. И двата модела са с 0 степени на свобода, т.е. с перфектно съответствие; всички структурни (path) коефициенти са значими при $p < ,01$.

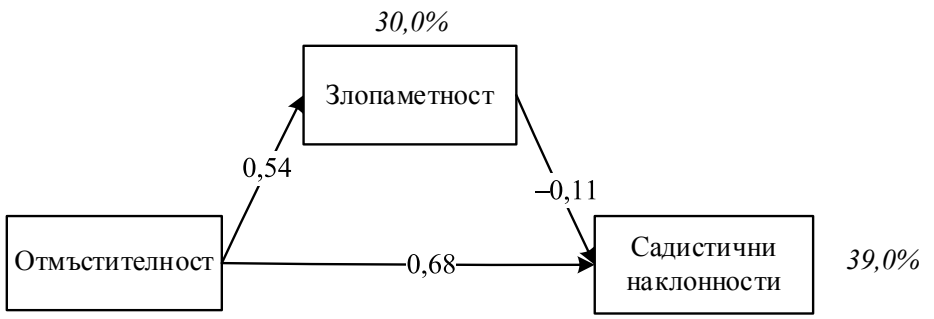
В модел А на пръв поглед има по-ясна съдържателна интерпретация: *злопаметността* (под формата на фиксация върху преживения негативен опит, съчетана с липса на прошка) повишава вероятността от *отмъстителност*, което на свой ред прави по-вероятни садистични прояви. След изолирането на тази връзка обаче, сама по себе си *злопаметността*, макар и слабо, прогнозира садистичните наклонности, но вече с отрицателен ефект. Като личностна характеристика *отмъстителността* се определя като диспозиция, ориентираща човека към реванш след преживяно оскърбление или простъпка (McCullough et all., 2001). Въпреки че актовете на отмъщение могат да са спонтанни и импулсивни, за хората с високо равнище на *отмъстителност* е характерно „предъвкващо“ мислене за преживяното събитие. Така стремежът към реванш и възмездие може да е резултат именно от този процес на „предъвкване“.

От друга страна, подобен тип мислене може да е страничен продукт

**Фигура 2.** *Два структурни модела за ефекти върху садистични наклонности с медиаторна роля на отмъстителност или злопаметност. Стандартизирано решение (N = 649)*




**Модел А**




**Модел Б**

на нагласите за реванш: отмъстителните хора „предъвкват“ преживяната несправедливост и нанесената им вреда, за да останат съсредоточени върху цели, свързани с отмъщението (McCullough et all., 2001). Тази втора възможност дава основание за интерпретацията на *Модел Б*: *отмъстителността* води до *злопаметност* – фиксация върху преживяното събитие, но индиректната връзка, макар и слаба: 0,54 X -0,11 = -0,06, е с отрицателен знак, защото след изолирането ѝ, ефектът на *злопаметност* е негативен. В този случай основен е директният ефект *отмъстителност → садизъм*.

В заключение: макар и статистически значим, ефектът на *злопаметност* върху садистичните наклонности е слаб и предполага различни възможности за интерпретация. Основният резултат от изследването се заключава във факта, че данните идентифицират като важна детерминанта на садистичните наклонности *отмъстителността*.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Kalchev, P. (2010). *Skali za agresia v junosheska vuzrast. Chast 2. Zlopametnost i otmustitelnost, povedenie v problemni socialni situacii, eksternalizirani problem na razvitieto, empatia, moralna neangazhiranost.* S: Iztok-Zapad. [Калчев, П. (2010). *Скали за агресия в юношеска възраст. Част 2. Злопаметност и отмъстителност, поведение в проблемни социални ситуации, екстернализирани проблеми на развитието, емпатия, морална неангажираност*. С.: Изток-Запад].

Kalchev, P., Koleva, S. (2020). *Sadistichni naglasi v junosheska vuzrast. Chast 1. Skali za ocenka*. S: Iztok-Zapad. [Калчев, П., Колева, С. (2020). *Садистични нагласи в юношеска възраст. Част 1. Скали за оценка*. С.: Изток-Запад].

Buckels, E., Jones, D. & Paulhus, D. (2013). Behavioral confirmation of everyday sadism. *Psychological Science*, 24, 2201 – 2209.

Buckels, E. & Paulhus, D. (2014). *Comprehensive Assessment of Sadistic Tendencies* (CAST). Unpublished instrument, University of British Columbia, Vancouver, Canada.

Caprara, G. (1986). Indicators of aggression: The Dissipation-Rumination Scale. *Personality and Individual Differences*, *7*, 763 – 769.

Jöreskog, K., Sörbom, D., du Toit, S. & du Toit, M. (2001). *LISREL 8: New statistical features.* Chicago: Scientific Software International.

McCullough, M., Bellah, C., Kilpatrick, S. & Johnson, J. (2001). Vengefulness: Relationships, well-being and the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 601 – 610.

O'Meara, A., Davies, J. & Hammond, S. (2011). The psychometric properties and utility of the short sadistic impulse scale (SSIS). *Psychological Assessment, 23*, 523 – 531.

Paulhus, D. & Jones, D. (2015). Measuring dark personalities via questionnaire. In G. Boyle, D. Saklofske & Matthews (Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs*. San Diego, CA: Academic Press, 562 – 594.

Paulhus, D., Robins, R., Trzesniewski, K. & Tracy, J. (2004). Two replicable suppressor situations in personality research. *Multivariate Behavioral Research*, *39*, 301 – 326.

Plouffe, R., Saklofske, D. & Smith, M. (2017). The assessment of sadistic personality: Preliminary psychometric evidence for a new measure. *Personality and Individual Differences, 104*, 166 – 171.

Twemlow, S., Sacco, F. & Williams, P. (1996). A clinical and interactionist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bulletin of the Menninger Clinic*, *60*, 296 – 313.

Woolley, K. (1997). *How variables uncorrelated with the dependent variable can actually make excellent predictors: The important suppressor variable case* /Paper/ (Internet). http://ericae.net/ft/tamu/supres.htm

# ДИФЕРЕНЦИРАНЕ НА ПОНЯТИЯТА „ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ“ И „ЕМОЦИОНАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ“ В КОНТЕКСТА НА РАЗВИТИЙНИТЕ ПРОЦЕСИ В РАННА ДЕТСКА ВЪЗРАСТ

**Радостина Стоянова-Ширяев**
РадостИ – Школа за емоционално развитие
*office@radostina-stoyanova.com*

**Резюме:** Последните десетилетия концептът за *емоционална интелигентност* доби изключителна популярност, базирайки се на множество изследвания, които доказват, че емоционалните умения на децата в ранна детска възраст играят определяща роля в бъдещото им развитие в социален и професионален план. В научната литература се срещат и твърдения, че емоционалната интелигетност може да бъде много по-значима по отношение на развитийните процеси от интелектуалните способности. Различните переспективи на представяне на концептите за *емоционална интелигентност* и *емоционална компетентност* водят до трудно диференциране на конкретното поле за работа в образователен и терапевтичен контекст. Представянето, което цели този доклад, на различните димензии, в които може да се постави разграничаването на двата концепта, може значително да прецезира възможностите за интеракция в зависимост от моментния етап на развитие на малкото дете.

**Ключови думи:** емоционална интелигентност, емоционална компетентност, ранно детско развитие

# DIFFERENTIATION OF THE CONCEPTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EMOTIONAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENTAL PROCESSES IN EARLY CHILDHOOD

**Radostina Stoyanova-Shyryaeu**
School for Emotional Development, *office@radostina-stoyanova.com*

**Abstract:** In recent decades, the concept of *emotional intelligence* has gained tremendous popularity, based on numerous studies suggesting that the emotional skills of children in early childhood play a decisive role in their future development in social and professional terms. There are also claims in the scientific literature that *emotional intelligence* can be even more significant in terms of developmental processes than intellectual abilities. The different perspectives of presenting the concepts of *emotional intelligence* and *emotional competence* lead to difficult differentiation of the specific field of work in educational and therapeutic context. The introduction, which this article aims at, can significantly refine the possibilities for interaction depending on the current stage of development of the young child, primarily based of the different dimensions in which the distinction between the two concepts can be placed.

**Key words:** emotional intelligence, emotional competence, early child development

**Въведение**

Детското развитие е обект на изследвания от най-различни перспективи, но повечето автори се обединяват около тезата, че опитът и знанията, които трупа детето през първите години от своя живот, са основополагащи в бъдещото му личностно и социално развитие. Темата как точно емоциите и емоционалното развитие намират отзвук в определени етапи и от какво точно значение са за израстващия индивид са широко дискутирани и често неоднозначни в практическо отношение. Настоящото представяне ще разграничи всеки от компонентите на концептите „емоционална интелигентност“ и „емоционална компетентност“ в опит да достигане до практически значими изводи и възможност да представи нови посоки на изследване, които да определят и подпомагат сферата на подкрепа и развитие на децата най-вече в ранна и предучилищна възраст.

**Дефиниране на конструктите „интелигентност“ и „компетентност“**

***Интелигентност***

Последните две столетия много автори представят различни дефиниции, описващи когнитивния конструкт „интелигентност“. Придържайки се към основната сфера на настоящия доклад – детското развите, конструктивистът Ж. Пиаже дава следната формулировка: *“intelligence […] is essentially a system of living and acting operations“* (Piage, 1960, стр. 7). Като допълва дефиницията: “*intelligence constitutes the state of equilibrium towards which tend all the successive adaptations of sensori-motor and cognitive nature“* (Piage, 1960, стр. 11). Според изложената теза способността на детето да се адаптира успешно в заобикалящата го среда на база умението да структурира и оперира с информация, придобита от заобикалящия го свят, се приема за основа на интелигентността. Сходна е и тезата на автора на един от най-използваните тестове за измерване на интелигентността в детска възраст – Дейвид Уекслър: “*Intelligence is the aggregate or global capacity of the individual to act purposefully, to think rationally and to deal effectively with his environment*“ (Wechsler, 1944, стр. 3). Многопластовата същност на интелигентността и различните димензии, в които тя може да се разгледжа, развива в теоретичната си позиция Гарднер (Gardner, 1983) като заедно с езиковите, визуално-пространствените и логико-математическите разграничава и модалности като моторно-кинестетична и музикална интелигентност, интер- и интраперсонална интелигентност. Той ги представя като предиспозиции на личността, които биха могли да се развият, ако съществуват подходящите условия

за това. В този контекст следва да се представи и разграничението, което по-новите теоритични постановки правят в компонентите на интелигентността: „кристална“ и „флуидна“ интелигентност, теза за първи път разработена от Кетел (Cattel, 1963). Според него двете основни характеристики на интелигентнноста са скоростта, с която протича процеса на обработка на информация (флуидна), и количеството знания и умения (кристална), които са придобити чрез опита на индивида. Кетел за първи път представя възможността интелигетността да бъде „тренирана“. Флуидната интелигентност нараства заедно с разширения диапазон на когнитивни умения при детето, достигайки своя връх в зряла възраст и понижавайки своите качества заедно с процесите на стареене. В този смисъл „кристалната“ интелигентност нараства през целия житейски път. Като обобщена дефиниция може да се престави и определнието на Стърнберг (Sternberg, 2005, стр. 189): *Способност за постигане на цел спрямо социално-културен контекст, наблягайки на силните и компенсирайки слабите страни, за адаптация и оформяне на средата чрез комбинация от аналитични, креативни и практически умения.*

***Компетентност***

Разглеждайки термина „компетентност“ в контекста на развитийните процеси в детска възраст като подходяща дефиниция за неговото характеризиране може да бъде представено следното определение: *„Werden Entwicklungsaufgaben vom Kind erfolgreich bewältigt, so erwirbt es Fähigkeiten oder Kompetenzen, die für die Bewältigung zukünftiger Entwicklungsaufgaben und damit für eine weiterhin erfolgreiche Entwicklung benötigt werden“* (Scheithauer, Mehren und Petermann, 2003, стр. 91). Компетентността се явява резултат от успешно преодолени задачи на развитието, които способстват преодоляване на бъдещите такива и с това допринасят за последващото успешно развитие. За да се прецизира значението на „задачи на развитието“, може да се използва следната дефиниция: „*Entwicklungsaufgaben sind Anforderungen, die sich aus dem Zusammenwirken von biologischen, psychischen und sozialen Faktoren als für alle Individuen einer Altersgruppe und Kultur zu bewältigende Herausforderung herauskristallisieren und deren Bewältigung zu einer verbesserten Anpassung an die Lebenssituation führt*“ (Ettrich & Ettrich, 2006, стр. 19). Етрих и Етрих (2006) обобщават „задачите на развитието“ като съвкупност от биологични, психологични и социални фактори, специфични за индивида в дадена възраст и в определен социално-културен контекст, които поставят съответните изисквания, чието преодоляване

води до по-добро приспособяване към моментната житейска ситуация. Успешното поетапно преминаване през различни житейски ситуации, които характеризират израстването на детето в биологичен, личностен и социален план, резултират в заучаване на поведение, което се проявява в последващи предизвикателства. Именно това обединяване на знания и умения в практически план е същността на компетентността. Де Бор (De Boer, 2008) допълва тази дефиниция, като извежда три основни компонента: сравнимост, качество и ефективност. Способността, която детето ще придобие, следва да е приложима в идентични ситуации, да е ефективна, да носи положителен резултат за него и да не се губи с времето. Зийланд и Рам (Sieland & Rahm, 2008) допълват тази концепция, като разглеждат компетентността в две подкатегории: личностна и социална. Пример за личностна компетентност може да се приведе способността за писане. Ако детето е овладяло писмеността независимо от ситуацията, в която я прилага, то може да изрази своите желания и нужди, така че да бъде разбрано не само в директен разговор, но и чрез писмени съобщения. Способността му за прилагане на писмена реч ще се запази с времето и няма да бъде загубена дори след преминаване на следващ етап на развитие. Личностната компетентност подпомага детето в изграждането на неговата идентичност и се запазва като трайна личностна черта. Социалната компетентност се изгражда и характеризира в контакта със среда, в която общува детето. Тъй като тя е неразделна част неговото ежедневие, се приема, че личностната и социалнта компетентност са в непрекъсното взаимодействие и могат да се проявяват съвместно.

Обобщавайки представените дотук дефиниции на ***интелигентност*** и ***компетентност*** би могло да се направи заключението, че интелигетността е когнитивно умение за преработка на информация, която дава възможност на индивида да се адаптира към заобикалящата го среда. В това отношение компетентността е по-скоро практическо, житейско умение в своето външно проявление към средата, което позволява да се отговори адекватно и с положителен резултат на предизвикателствата, свързани с израстването и развитието на детето.

По-нататък ще се разгледат различни теоретични постановки с цел представяне на концептите *емоционална интелигентност* и *емоционална компетентност*. Като в настоящия текст няма да се отдели специално внимание на теоретично представяне на психологическите аспекти, съдържащи се в термина „емоция“ и съответно „емоционално развитите“, такова представяне може да бъде открито в предходна публикация на автора (Стоянова-Ширяев, 2017).

**Теоретично представяне на концептите „емоционална интелигетност“ и „емоционална компетентност“**

***Емоционална интелигентност***

За първи път терминът е въведен от Джон Майер и Питър Саловей през 70-те години на миналия век. Те позиционират емоционалната интелигентност като част от многопластовия характер на конструкта „интелигентност“ в теоретичната постановка на Гарднер, тъй като емоциите намират своя отзвук както в социалната интелигентност, така и в личностната интелигентност и нейните подгрупи: интер- и интраличностна интелигентност. Авторите дефинират *емоционална интелигетност* по следния начин: „*ability to monitor one's own and others' feelings and emotions to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions*“ (Salovey & Mayer, 1990, стр. 189). Като развиват дефиницията с четири основни умения, които позволяват на индивида да: 1) възприема и изразява собствените емоции и тези на другите; 2) да използва емоциите за подпомагане на мисловни процеси; 3) разбира емоциите, езиковите им еквиваленти и емоционалните невербални сигнали; 4) да управлява емоциите за постигане на социални цели. В представянето на концепта си Саловей и Майер (Mayer, Salovey & Caruso, 2008) характеризират емоционалната интелигентност като когнитивен процес, който, за да може да се изяви, следва да са достъпни описаните умения поне в минимална степен, които не се появяват спонтанно, а след полагане на усилия. Едва след това и при подходящи условия може да се разгърне заложеният потенциал, креативност и социална адаптивност на индивида.

Друг автор, който представя концепт за *емоционална интелигентност* е Бар-Он (Bar-On, 2006). Той дефинира конструкта по сходен начин: *emotional-social intelligence is a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands*“ (стр. 14). Макар основата на неговия концепт да са заложени до голяма степен същите умения на тези представени от Саловей и Майер, основен момент в разграничаването им е, позиционирането на емоционалната интелигентност в социален контекст и разглеждането на конструкта като личностна характеристика на индивида. Бар-Он (Bar-On, 2006) потвърждава идеята за заложения потенциал и възможностите за развитие на умения и способности на индивида, като добавя основен компонент социалната среда, в която те се проявяват.

***Емоционална компетентност***

В теоретичните модели, които поставят в центъра на своите разсъждения концепцията за компетенциите, следва да се представи моделът за *емоционална компетентност* на Саарни (Saarni, 1999). Той се състои от осем ключови компетенции взаимно свързани и в йерархичен порядък, които в своята най-висока степен позволяват на индивида да достигне до „self-efficacy“ Дефиницията, която тя представя, е: *Emotional competence is the demonstration of self-efficacy in emotion-eliciting social transactions* (Saarni, 1999, стр. 4). Според автора това е възможността индивидът да се „себереализира“ в емоционално заредена социална ситуация, представяйки нуждите и желанията си по-подходящ начин, разбирайки емоционалното състояние на отсрещната страна така, че те да бъдат осъществени, без да се достига до конфликт. За да се постигне това умение, следва да бъдат предходните, а именно: 1) съзнаване и разпознавне на собствените емоции; 2) разпознаване на чуждите емоции; 3) заучаване и използване на съответния социо-културен речников еквивален при изрязяване на емоциите; 4) умения за проява на емпатия; 5) разбиране и разпознаване на „маскиране“ на емоциите, че както личните, така и чуждите лицеви изражения, не е задължително да отговарят на моментните емоционални състояния; 6) справяне с негативни и стресови емоционално заредени ситуации, чрез умение за емоционална регулация; 7) разбиране, че емоциите моделират социалната комуникация, и осъзнатото им използване в социална ситуация; 8) „себереализация“ (Saarni, 1999). Моделът на Саарни поставя акцент върху влиянието на средата в развитието на умения, като насочва вниманието си основно върху „целта“, която индивидът си е поставил по време на емоционално-социалната комуникация.

Друга теоретична постановка, която обръща внимание на „целта“, но взема предвид и двупосочната интеракция между индивида и заобикалящата го среда, е моделът „*Social Information Processing*“ на Крик и Додж (Crick & Dodge, 1994). Те поставят в основата биологичния и когнитивен капацитет, с който детето влиза в социалната ситуация и на тази база извършва преценка и прави избор на поведението си. Авторите структурират процеса за преработка на информацията в шест стъпки: 1) възприемането на социалната информация, в това число и емоционалните състояния; 2) декодиране и интерпретиране на получената информация; 3) поставяне на цел, която да бъде постигната в съответната ситуация; 4) търсене на възможни алтернативи за действие; 5) избор на алтернатива за действие; 6) изпълнение на поведенчески отговор. (Crick

& Dodge, 1994). Влизайки в социална ситуация, детето извършва последователно всяка от представените стъпки и след съответния отговор процесът се повтаря, като му дава възможност да оцени ефективността на собственото си поведение. Моделът на Крик и Додж е представен като част от концептите за емоционална компетентност, тъй като първото действие (стъпки 1 и 2), което изпълнява индивидът, е адекватното възприемане и интерпретиране на ситуацията на база своите лични предиспозиции, опит и знания относно емоциите и емоционалните състояния както на своите собствени, така и на отрещната страна. Тези знания моделират останалите стъпки: избор на цел и алтернатива за действие. В този смисъл умението се състоии в това да се направи адекватен анализ и преценка на своето и чуждото състояние и поведение, които да доведат до адекватна реакция спрямо социалната ситуация.

**Обобщение и практически имплементации**

Представените теоретични позиции за конструктите „интелигентност“ и „компетентност“ както като отделни единици, така и в цялостните концепции за „емоционална интелигентност“ и „емоционална компетентност“, дават широко поле за разсъждение и анализ къде следва да се постави и възможно ли е да се постави граница между тях. Възможен извод би следвало да се търси в хипотезата, че интелигентността, съответно емоционалната интелигентност, би могла да се разглежда като потенциал за развитие, но без задължително изискване за реализация. От друга страна, „компетентността“, и съответно уменията, свързани с прилагане на знания в емоционален контекст, следва да се разглеждат като практико-приложими действия, които детето може да усвои след заучаване и трениране. Подобен анализ и хипотеза представят Вайда и Опре (Vaida & Opre, 2014). Прецизното дефиниране на биологичния компонент и личностните предиспозиции на детето, доколкото това е възможно, и конкретизиране полето на усвояване чрез опита следва да очертае границите на интервенционната и превенционната работа на практическите специалисти. Застъпването на по-нови концепции като Теория на ума (Theory Of Mind) с невропсихологични перспективи като развитието на екзекутивните функции (Executive Functions) в комбинация с моделите за емоционална интелигентност и емоционална компетентност (Riggs et al., 2006) могат да разширят и прецизират поле за заучаване и трениране на приложими умения, подпомагащи психоемоционалното развитие в детска възраст.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(Suppl), 13 – 25.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*(1), 1 – 22. https://doi.org/10.1037/h0046743

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74 – 101.

De Boer, H. (2008). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In C. Rohlfs, M. Harring & Palentien, C. (Hrsg.): *Kompetenz-Bildung: soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Etrrich, C. & Etrrich, K. U. (2006). *Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983).

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6), 503 – 517.

Vaida S & Opre A. (2014). Emotional intelligence versus emotional competence. *Journal of Psychological and Educational Research*. 22, 26 – 33.

Piaget, J. (1960). *The psychology of intelligence.* Littlefield, Adams.

Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social–emotional competence. *Journal of Appled Development Psychology*. 27, 300 – 309.

Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 84 – 99.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

Saarni, C. (2001). Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, 10 (1), 125 – 129.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185 – 211.

Stoyanova-Shyrayeu, R. (2017). Empirichno izsledvane za ocenka na emocionalnata kompetentnost v preduchilistna vazrast. *Sbornik Nauchni Dokladi, VIII Nacionalen Kongres po psihologiya*, 424 – 433 [Стоянова-Ширяев, Р. (2017). Емпирично изследване за оценка на емоционалната компетентност в предучилищна възраст. *Сборник научни доклади*, *VIII Национален конгрес по психология*, 424 – 433.]

Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence (3rd ed.).* Baltimore: Williams & Wilkins.

Wechsler, D. (1975). Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal. *American Psychologist, 30*(2), 135 – 139. https://doi.org/10.1037/h0076868

# ИЗСЛЕДВАНЕ НА РОДИТЕЛСКИТЕ НАГЛАСИ КЪМ ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ

**Ралица Николова, МА детска психология, училищен психолог**
ЧОУ „Роналд Лаудер“, *r.nikolova@lauderschool.bg*

**Резюме:** Изследването е направено онлайн в периода 29.07. – 08.08.2020 г., N = 1081. Представени са 48 твърдения с възможност за избор на пет отговора и един отворен въпрос за допълнителен коментар по темата. Няколко респонденти не отговарят на условието „родител на дете в училищна възраст“ и данните им не са взети предвид.

Повече от половината родители (53%) са негативно настроени към дистанционното обучение (ДО). 50,3% са на мнение, че такова обучение трябва да има само в краен случай. Основните причини за тези нагласи са три: убеждението, че такъв тип обучение пречи на децата да се социализират; липсата на съдействие и ангажимент от страна на учителите/ училището; нарастващото усещане за тежест/натрупано напрежение у родителите.

Анализът показва значими корелации между „родителски нагласи“ и „социализация“ $r = -0{,}736$, $p < 0{,}01$; „родителски нагласи“ и „получена помощ“ $r = 0{,}487$, $p < 0{,}01$; „родителски нагласи“ и „натрупано напрежение“ $r = -0{,}742$, $p < 0{,}01$.

При регресионен анализ на фактор „родителски нагласи“ (зависима променлива) спрямо „получена помощ“ $t = 10{,}056$, $p < 0{,}0001$; „родителски нагласи“ спрямо „социализация“ $t = -11{,}592$, $p < 0{,}0001$; „родителски нагласи“ спрямо „натрупано напрежение“ $t = -13{,}229$, $p < 0{,}0001$.

Анализът на данните позволява да се заключи, че негативното отношение на родителите към ДО не е резултат на предубеждение, а на загриженост за благосъстоянието на децата им и реално преживени трудности в този период. Мненията по някои въпроси са напълно поляризирани (коментарите също). Затова препоръката към училищата е да изследват нагласите сред „своите“ родители и с тяхна помощ да разработят политики и формати за дистанционно обучение на децата в бъдещи извънредни ситуации.

**Ключови думи:** онлайн обучение, родителски нагласи, училищни политики

# STUDY OF PARENTAL ATTITUDES TOWARDS ONLINE EDUCATION

**Ralitsa Nikolova, Child Psychology MA, School Psychologist**
“Ronald Lauder School” Sofia, *r.nikolova@lauderschool.bg*

**Abstract:** The study has been carried out form July 29 to August 08, 2020, N=1081. It comprises 48 statements with multiple choice answers and one open question for additional comments. The answers of some respondents are not taken into consideration because respondents are not parents of school-age children.

More than half of the parents (53%) asses negatively the online education. 50.3% think

that such education has to be applied only during emergency situations. The main reasons for these parental attitudes are three: conviction that online education impedes children form socializing; lack of cooperation and engagement on behalf of the teachers/ school authorities; accumulated tension in the parents.

Data analysis reveals significant correlation between “parental attitudes” and “socialization” $r = -.736$, $p < .01$; “parental attitudes” and “received help” $r = .487$, $p < .01$; “parental attitudes” and “accumulated tension” $r = -.742$, $p < .01$.

Regression analysis with dependent variable “parental attitudes” results in $t=10.056$, $p < .0001$ in regards of “received help”; $t = -11.592$, $p < .0001$ in regards of “socialization”; and $t = -13.229$, $p < .0001$ in regards of “accumulate tension”.

Data analysis allows us to conclude that parental negative attitudes towards online education are not based on prejudice, but rather on concern for the wellbeing of their children and on real experienced hardships by parents. Opinions and comments on some questions are dramatically polarized. This is the reason why the recommendation towards school authorities is to study the attitudes of “their” parents and work together on school policies and formats of online education for students in future extreme circumstances.

**Key words:** online education; parental attitudes; school policies

## Изследване на родителските нагласи към дистанционното обучение

Пандемията от коронавирус постави на изпитание всички обществени системи и взаимоотношенията на участниците в тях. За образователната система беше предизвикателство да премине от реална, преобладаващо класно-урочна форма, към обучение от разстояние в електронна среда[1]. Безпроблемна и ентусиазираща ли беше тази промяна за учителите, учениците, родителите и всички участници в системата? Отговорите са противоречиви и често взаимноизключващи се.

В настоящото изследване искам да представя едно онлайн проучване, проведено в периода 29.07.2020 г. – 08.08.2020 г. В свободен за споделяне гугъл-формуляр, разпространен от човек на човек в социалните мрежи, са представени 48 твърдения с възможност за избор на един от пет възможни отговора. Въпрос №49 предоставя опция за допълнителен коментар. Участниците, попълнили формуляра и отговарящи на условието „родител на дете в училищна възраст“, са 1081. Събраният изключително голям обем отговори за много кратко време подсказва, че темата е

[1] Терминът „обучение от разстояние в електронна среда“ беше въведен от МОН непосредствено преди началото на учебната 2020-2021 година. От множеството синонимни вариации, използвани преди това, съм се спряла на „дистанционно обучение“ при провеждането на изследването през м. август. Въпросите към анкетираните са задавани за „дистанционно обучение“, затова и запазвам термина в този текст, въпреки че към днешна дата по-коректна би била употребата на „обучение от разстояние в електронна среда“.

актуална за множество родители и ме подтикна да продължа изследването по-нататък.

**Факторна структура**

Направеният анализ показва, че въпросникът има трифакторна структура (три фактора обясняват 43% от дисперсията). Два от факторите са с противоположен знак. Тези два фактора наричам с работните заглавия „включеност“ и „изключеност“. Факторът „Включеност“ обхваща твърденията, отнасящи се до помощта, която родителите са получили като подкрепа и ангажирано отношение от страна на учителите; създаването на добри канали за комуникация; предлагането на допълнителни часове (и по предмети, и консултация с психолог); помощ за техническото осигуряване; провеждане на часове във виртуални класни стаи; равнопоставено включване на децата със СОП. Факторът „Изключеност“ обхваща разнородни твърдения, основно свързани със социализацията на децата (в случая е негативно формулиран, защото родителите преживяват дистанционното обучение като възпрепятстване на социализация на децата под формата на общуване с връстници, общуване с нуклеарното и разширеното семейство; също така и намиране на адекватен според възрастта баланс на времето, прекарвано с възрастни и връстници).

Третият фактор – „Теготата“ (субективното преживяване за тежест) е следствие на натрупването на обстоятелства като липсата на общ стандарт, прекалено многото домашни, понасянето на основната тежест на дистанционното обучение от семейството, тормоз, който детето е преживяло по това време, и оплаквания за тормоз от страна на детето към други деца.

**Корелации и регресии**

С цел изследване на налични значими корелации и/или регресии в изследването са създадени няколко променливи, следващи трите основни фактора и подразделящи „включеност“ с цел по-добро разбиране на данните. Тези променливи са:

„Родителски нагласи“, включваща твърденията „Дистанционното обучение е съпоставим и адекватен заместител на присъственото обучение“; „По време на дистанционно обучение децата учат по-добре, отколкото по време на присъствено обучение“; „На детето ми много му допадна дистанционното обучение“; „Дистанционното обучение е особено добър вариант за децата със специални образователни потребнос-

ти“; Оценката ми за дистанционното обучение е: позитивна/негативна; Смятам, че такова обучение е: необходимо/излишно.

„Социализация“, която обхваща твърденията „Смятам, че социализацията на децата се случва основно в училището/детската градина“; „Приятелските контакти на детето ми са предимно в училище“; „Детето ми има много приятели в училище“; „Дистанционното обучение пречи на децата да се социализират“; „Ранната употреба на електронни технологии (компютри, телефони, таблети, смарт устройства) помага на децата да се социализират“; „Новите деца“ имат нужда от новите технологии“; „По време на извънредното положение намирахме различни начини за общуване с роднини и приятели“; „По време на извънредното положение ни беше приятно да имаме повече семейно време заедно“; „Детето ми си намери нови приятели по време на дистанционното обучение“.

„Получена помощ“, състояща се от твърденията „Учителите на моето дете бяха истински ангажирани с това учениците да усвояват учебния материал по време на дистанционното обучение“; „Учителите на детето ми провеждаха предимно обучение във виртуални класни стаи“; „Като цяло, учителите на детето ми бяха съдействащи и подкрепящи в обучително отношение през периода на извънредното положение“; „Беше ни предложен достъп до допълнителна консултация с училищен психолог/педагогически съветник“; „Беше ни предложена помощ по отношение на техническото осигуряване на семейството (училищен лаптоп за детето, например)“; „Бяха ни предложени допълнителни часове за индивидуални консултации по учебни предмети“; „По време на дистанционното обучение бяха установени добри канали за комуникация между родители, учители, ученици и училището като институция“.

„Натрупано напрежение“, представено от твърденията „Детето ми стана по-раздразнително по време на дистанционното обучение“; „Детето ми стана по-затворено по време на дистанционното обучение“; „Настроението на детето ми започна много често да се променя по време на дистанционното обучение“; „Дистанционното обучение причинява голям стрес на децата“; „Дистанционното обучение причинява голям стрес на родителите“; „Дистанционното обучение причинява голям стрес на учителите“; „Много ми беше трудно да съвместявам ролите на родител и помощник-учител на детето си“; „Бях прекалено зает/а в работата си, за да мога да участвам и в дистанционните часове на детето ми“.

Анализът показва значими корелации между

„Родителски нагласи“ и „Социализация“ $r = -0,736$, $p < 0,01$;

„Родителски нагласи“ и „Получена помощ“ $r = 0,487$, $p < 0,01$;

„Родителски нагласи“ и „Натрупано напрежение“ $r = -0,742$, $p < 0,01$.

Родителите имат положително отношение към училището не само като място за натрупване на познания, но и като място за придобиване на важни социални умения. Негативната нагласа към дистанционното обучение зависи 1) от реалния опит през периода март – май с екстремното му въвеждане и невинаги удачните решения с оглед на обучителния процес; но най-вече от 2) възпрепятстването на усвояване на социални умения и връзка с връстниците при неприсъствени занимания.

При регресионен анализ на „родителски нагласи“ (зависима променлива) спрямо „получена помощ“ $t = 10,056$, $p < 0,0001$;

„родителски нагласи“ спрямо „социализация“ $t = -11,592$, $p < 0,0001$;

„родителски нагласи“ спрямо „натрупано напрежение“ $t = -13,229$, $p < 0,0001$.

Регресионният анализ демонстрира правопропорционалната зависимост на отношението на родителите към дистанционното обучение и получената подкрепа: родителите имат позитивно отношение към дистанционното обучение, когато са получили реална подкрепа през този период. Обратнопропорционална е връзката със социализацията и акумулираното напрежение: родителите не харесват дистанционното обучение, когато смятат, че то пречи на социализацията на децата им и когато то е съпътствано от постоянно нарастващо напрежение и стрес за тях, за детето им и за хората, ангажирани в обучителния процес.

**Няколко примера в проценти**

Като цяло родителите са по-скоро негативно настроени към дистанционното обучение. 20,5% имат изцяло негативна оценка, още 32,6% – по-скоро негативна. В добавка към това 50,3% смятат, че такова обучение е необходимо само при извънредни ситуации, 17,2% са на мнение, че категорично не трябва да има такова обучение и малко под една четвърт – 22,7% заявяват, че е добре да има такъв сегмент в обучението.

60% от родителите споделят, че на детето им не му е допаднало дистанционното обучение (32,4% напълно не и 27,6% по-скоро не).

Важно е да се отбележи, че само 16,2% от анкетираните родители посочват, че са напълно против това децата да използват технологии от ранна възраст. Що се отнася до твърдението „Новите деца имат нужда

от новите технологии“, нагласите са поляризирани: 46,3% са съгласни, 41,6% не са съгласни.

Твърдението с най-голяма факторна тежест, което определи последващата линия на анализа, работните заглавия на факторите и разделянето им в променливи за целите на статистическия анализ, се отнася до това дали дистанционното обучение пречи на децата да се социализират.

8. Дистанционното обучение пречи на децата да се социализират.

В добавка на това, 72,4% смятат, че технологиите не помагат на децата да се социализират.

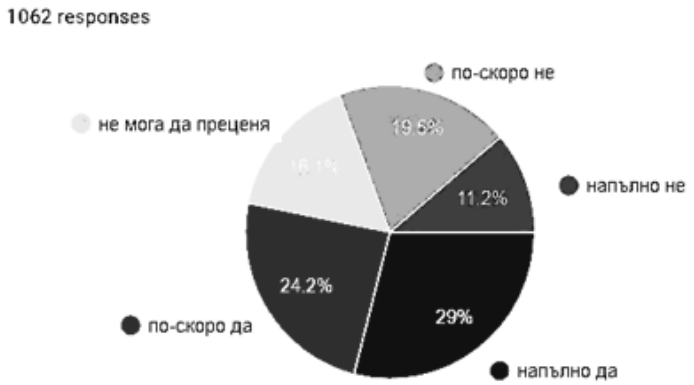
Защо въпросът за училището и социализацията е толкова важен? 50,6% от родителите са напълно съгласни, че социализацията на децата се случва основно в училище/ детската градина. Още 30,8% са на мнение, че това е по-скоро вярно. Т.е. над 80% от родителите са убедени, че основното място за социализация на децата им е училището и, когато децата не са присъствено на училище, процесът на социализация на децата се нарушава. Отново над 80% от родителите споделят, че детето им не е създало нови приятелства по време на дистанционното обучение.

Малко над 70% от родителите са намерили различни начини за общуване с роднини и приятели по време на извънредното положение.

Забелязват ли родителите някакви промени в детето през този период? 47,7% намират, че детето им е станало по-затворено (42,5% не откриват такава промяна). 57,7% споделят, че детето им е станало по-раздразнително. Отново над 50% от анкетираните са съгласни с твърдението, че настроението на детето им е започнало много често да се променя по време на дистанционното обучение.

Въпросът за „теготата“ е илюстриран най-добре от твърдението „Тежестта на дистанционното обучение се изнесе от семейството“:

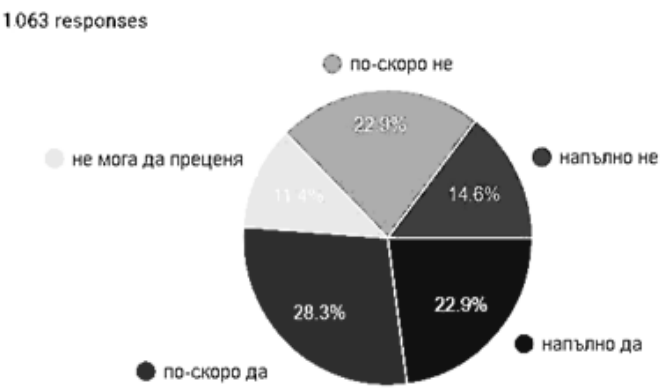
29. Като цяло, тежестта на дистанционното обучение се изнесе от семеството, а не от училището.




Родителите са категорични относно това, че дистанционното обучение причинява голям стрес както на тях и на децата им, така и на учителите. 68,5% от отговорилите смятат, че дистанционното обучение причинява голям стрес на родителите; 56,9% са на мнение, че причинява голям стрес на децата; 59,5% са съгласни, че причинява голям стрес на учителите.

Както показа регресионният анализ, стресът за родителите може да се намали, ако има добри канали за комуникация с училището и съдействие от страна на учителите. Били ли са осъществени добри канали за комуникация? Отговорите отново са полярни. От допълнителните коментари на анкетираните става ясно, че разликите понякога са не само от училище до училище, но от клас до клас и от учител до учител.

43. По време на дистанционното обучение бяха установени добри канали за комуникация между родители, учители, ученици и училището като институция.

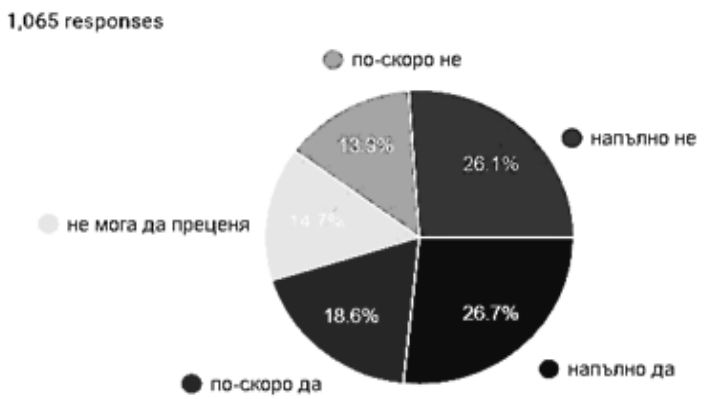


Въпреки полярните мнения по отношение на установяването на добри канали за комуникация, над 60% от анкетираните родители споделят, че учителите на тяхното дете са били истински ангажирани с това децата да усвоят учебния материал по време на дистанционното обучение.

Получили ли са децата и техните родители предложение за допълнителни консултации по учебни предмети, консултация с психолог/педагогически съветник и помощ за техническо осигуряване? 59% не са получили предложение за допълнителни часове за индивидуални консултации по учебни предмети; 62,5% не са получили предложение за консултация с психолог или педагогически съветник; 82% не са получили предложение за помощ по отношение на техническото осигуряване. В коментарите си родители споделят, че дори и да не са имали проблем с това да набавят достатъчно устройства и за собствената си работа от къщи, и за онлайн обучението на децата си, не разполагат с достатъчно помещения/пространство вкъщи, което затруднява както тяхната работата, така и обучението на децата им.

Твърдението, по което родителските мнения са като че ли най-силно поляризирани, е това за адекватността на мерките на правителството.

44. Затварянето на детските градини и училищата заради потенциалната опасност от разпространение на новия коронавирус беше прекалено и пресилено действие на правителството.




**Заключение**

Въпреки характерната за хората съпротива и негативизъм при всяко нововъведение, родителите не могат да бъдат обвинени в несъгласие, основано на предразсъдъци. Родителите имат принципно позитивно отношение към новите технологии, към училището и хората, отговорни за образователния процес, НО в резултат на реално преживени пре-

пятствия, неуредици в процеса, липса на ангажираност и подкрепа от страна на учителите, ограничение на материални и времеви ресурси, се формират негативни нагласи към дистанционното обучение. Родителите имат реалистична преценка, че ситуацията на ограничения и противоепидемични мерки са се отразили негативно на всички – и на възрастни (родители и учители), и на деца. Родителите споделят своята загриженост, че наблюдават засилена тревожност у децата си, честа смяна на настроенията им, липса на възможност за пълноценно общуване с връстници и приятели и контекст за социализация. Родителите изразяват съмнения в адекватността на решенията на изпълнителната власт (26,7% намират мерките на правителството за категорично прекалени) и усещането, че цялата тежест на дистанционното обучение се изнася от семейството (51%).

Всичко това налага да се обмисли внимателно последващо централизирано затваряне на училищата и детските градини. Силно желателно е да се изследват мненията и нагласите на всяка една родителска общност. Над 30% от анкетираните са изразили готовност да сътрудничат в намирането на ефикасни решения в сферата на образованието на децата им. Желание и капацитет от страна на родителите определено има, въпросът е дали отговорните лица в сферата на образованието ще съумеят да го „капитализират“ в настоящата нелека социална и здравна ситуация, или ще бъде отново пропилян с цената на нарастващо противопоставяне между едни родители и други родители, родители и учители и „всички засегнати“ срещу МОН.

***Благодарности***

*Специално благодаря на доц. Камелия Ханчева за методическата подкрепа и насърчението, че подобно изследване има смисъл да бъде проведено и споделено.*

# РОЛЯТА НА ЛИПСАТА НА СТРАХ И ПАТОЛОГИЧНИТЕ ЛИЧНОСТНИ ЧЕРТИ ЗА ОЗЛОБЕНОСТТА В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

**главен асистент д-р Светлина Колева**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
*svetlina.koleva@ff.uni-sofia.bg*

**Резюме:** Представени са данни за връзката на *озлобеността* с *липсата на страх* и патологичните личностни черти, формулирани в DSM-5. Целта на изследването е да се провери взаимодействието и ефектите на *липсата на страх* в комбинация с патологичните личностни черти (на равнище домейни – *Негативен афект*, *Отстраненост*, *Невъздържаност*, *Антагонизъм* и *Психотизъм*) за проявите на *озлобеността*. *Озлобеността* се дефинира като готовността за увреждащи другия действия, при които човек поема риска да навреди на самия себе си, за да изпълни тази цел. Такова поведение може да се опосредства от *липсата на страх*, разбирана като личностната диспозиция да се реагира с безстрашие и слаба реактивност към ситуации на физическа заплаха. Използваният инструментариум включва: *Скала за озлобеност* (Spitefulness Scale, Marcus et al., 2014; Колева, Калчев, 2019), *Скала за липса на страх* (Колева, Калчев, 2019) и *Личностен въпросник за DSM-5, съкратена версия* (PID-5-SF, Maples et al., 2015; Калчев, Колева, 2019). Изследвани са 816 юноши, пълни данни 612: 296 момчета, 314 момичета, 2 непосочили, на средна възраст M = 15,95 г. Резултатите показват умерени положителни корелации между *липсата на страх*, *озлобеността* и *Невъздържаност* и *Антагонизъм*, а при проверката на ефектите на домейните на PID-5 върху *озлобеността*, обяснената дисперсия на модела е 39%, с три значими предиктора: с най-голям ефект на *Антагонизъм* (β = 0,48), а *Невъздържаност* и *Отстраненост* са с приблизително сходни прогностични възможности. Дефинирането на *липсата на страх* като медиатор показва наличие както на директни, така и на индиректни ефекти върху *озлобеността*, като този медиаторен модел (с 47% обяснена дисперсия) позволява отчитането на ролята на всички пет домейна.

**Ключови думи:** озлобеност, липса на страх, PID-5, патологични личностни черти, юношеска възраст

# THE ROLE OF FEARLESSNESS AND PATHOLOGICAL PERSONALITY TRAITS IN SPITEFULNESS IN ADOLESCENCE

**Svetlina Koleva, Assist. Prof., PhD**
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
*svetlina.koleva@ff.uni-sofia.bg*

**Abstract:** Presented data refer to the connections between *spitefulness*, *fearlessness* and pathological personality traits, as formulated in DSM-5, with the aim to investigate correlations and effects of *fearlessness* in combination with pathological personality traits on

domain level (*Negative Affect*, *Detachment*, *Disinhibition*, *Antagonism*, and *Psychotism*) for manifestation of *spitefulness*. *Spitefulness* refers to the tendency to inflict harm or cost on another in which the actor incurs some form of self-harm or cost in order to pursue that goal. Such behavior could be mediated by *fearlessness*, understood as personality tendency to react fearless and with low reactivity toward situations of physical threat. Three self-descriptive instruments are used: *Spitefulness Scale* (Marcus et al., 2014, Koleva, Kalchev, 2019), *Fearlessness scale* (Koleva, Kalchev, 2019), and *Personality Inventory for DSM-5-Short Form*, PID-5-SF (Maples et al., 2015; Kalchev, Koleva, 2019). Sample consists of 816 adolescents, 612 listwise: 296 boys, 314 girls, 2 provided no such information, mean age M=15.95. Results show moderate positive correlations between *fearlessness*, *spitefulness*, and *Disinhibition*, and *Antagonism*. Data from effects of domains of PID-5 on *spitefulness* (39% variance explained) identifies three significant predictors, with main effect of *Antagonism* (β = .48), whereas *Disinhibition* and *Detachment* show similar predictive power. When *fearlessness* is defined as a mediator in the model, results state for direct, and indirect effects in predicting *spitefulness*. That mediation model (with 47% variance explained) enables assessment of the role of all five domains in occurrence of *spitefulness.*

**Key words*:*** spitefulness, fearlessness, pathological personality traits, DSM-5, adolescence

В последното издание на *Диагностичния и статистически наръчник на психичните разстройства* (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013) е представен емпирично обоснован модел за оценка на личностните черти, който съответства на петфакторната структура на личността (Costa & McCrae, 1992), но е с акцент върху патологичните крайни точки, с цел да се обхванат диспозициите на хората с личностови разстройства (ЛР) (Skodol, 2018). Алтернативният модел на ЛР в DSM-5 се дефинира чрез нарушение на личностното функциониране и патологични личностни черти, обединени в пет големи домейна, всеки от които включва между три и седем фасети. Въз основа на този модел е разработен 220 айтемният личностен въпросник PID-5 (*Personality Inventory for DSM*-5, Krueger et al., 2012), за който в последствие са изготвени съкратена 100 айтемна версия (*Short 100 items Version of Personality Inventory for DSM*-5, PID-5-SF, Maples et al., 2015) и кратка 25 айтемна форма (*Personality Inventory for DSM-5-Brief Form,* PID-5-BF, Krueger et al., 2013), която има по-скоро скринигов характер, тъй като оценката по нея се получава единствено на ниво домейни.

Петте широки области, описващи личностовата патология в DSM-5, се дефинират по следния начин: *Негативен афект*: склонност често и интензивно да се изпитват високи нива на широк спектър от негативни емоции (напр. тревожност, депресия, вина, срам, безпокойства, гняв и др.), проявяващи се в поведението (напр. самонаранявания) и в междуличностните отношения. Домейнът *Отстраненост* оценява склонността към избягване

на социални и емоционални взаимодействия, оттеглянето от междуличностни интеракции (както в широк кръг, така и приятелски и интимни отношения) и ограничена способност за изпитване на удоволствие. В домейна *Психотизъм* се включват прояви на широк кръг от поведения, които са културно несъответстващи, ексцентрични или необичайни. Оценява се и мисловният процес, който е несъответстващ на действителността и се възприема от околните като странен и необичаен, и спрямо съдържанието на мислите (напр. необичайни вярвания). Домейнът *Антагонизъм* обхваща склонността да се влиза в отношения на остро противопоставяне с другите; преувеличено чувство за собствена ценност/значимост, водещо след себе си очакването за специално отношение; коравосърдечност спрямо другите, включваща както незаинтересованост спрямо нуждите и чувствата им и готовност да се използват като средство за постигане на позитивен образ за себе си. В домейна *Невъздържаност* се оценява склонността на човек да действа импулсивно и необмислено, ориентацията към незабавно удоволствие, без оглед на миналия опит или бъдещите последици (American Psychiatric Association, 2013, pp. 779 – 781; вж. също Skodol, 2018).

Дефинирането на конструкта *озлобеност* подчертава задължителното наличие на вреда/личен ущърб, който личността е готова да приеме, за постигане на целта да навреди на другия. Именно тази вреда за извършващия действието разграничава поведението, породено от *озлобеност*, от егоцентричното, садистичното, враждебното или агресивното поведение (Marcus et al., 2014). Тъй като *озлобеността* съдържа елемент на себеувреждане, потенциалните негативни последици от наличието на такава личностна характеристика могат да са сериозни и да обхващат функционирането на личността в интрапсихичен план, да се отразят деструктивно върху междуличностните взаимоотношения, както и в по-цялостен социален контекст. Гневът и *озлобеността* са обвързани (Pilluta & Murnighan, 1996), като по този начин личностната характеристика на *озлобеността* се свързва с враждебността и агресията. Този възглед е в съответствие с разбирането, че *злобното* поведение често може да е предизвикано от склонността на личността да екстернализира проблемите си и от желанието да накаже околните за действията им, които са били възприети като нараняващи. Хората с високи нива на *озлобеност* показват големи дефицити в способността да разберат емоционалното състояние на другия при липсата на перцептивни насоки, като напр. лицева експресия, жестове или движение/поза на тялото (Ewing et al., 2016). Резултатите от изследвания в детска възраст установяват отрицателна връзка между *озлобеността* и когнитивните способности, която е осо-

бено силна при момчетата (Bügelmayer & Spiess, 2014).

*Липсата на страх* се дефинира като склонност към рисково поведение и отсъствие на типичното преживяване за страх в опасни/рискови ситуации (Silton & Chera, 2016). Това е и една от характеристиките, идентифицирани като отличителна особеност на *психопатните* личности (Cleckley, 1976; Hare, 1999; Lykken, 1995; Patrick et al., 2009). Хората с психопатни черти, както и децата с високи равнища на коравосърдечност-неемоционалност демонстрират дефицити в разпознаването на страха (Sylvers et al., 2011). По-ранни изследвания свидетелстват за връзките между *липсата на страх*, търсенето на стимулация и антисоциалното поведение в юношеска възраст: по-безстрашните юноши са по-склонни да започнат физическа схватка с цел получаване на облаги или постигане на социален статус в групата, тъй като не се страхуват/притесняват от негативните последици от агресивните си действия (Raine et al., 1998).

Целта на изследването е да се провери взаимодействието и ефектите на *липсата на страх* в комбинация с патологичните личностни черти (на равнище домейни – *Негативен афект*, *Отстраненост*, *Невъздържаност*, *Антагонизъм* и *Психотизъм*) за проявите на *озлобеността*. Тъй като ключовият елемент при *озлобеността* е готовността да се поеме риск за себеувреждане в широк смисъл, за да нанесе вреда на другия, който обичайно се оценява като заслужил подобно агресивно отношение, такова поведение може да се опосредства от *липсата на страх*. Също така патологичните личностни черти от PID-5, по-конкретно *Антагонизъм* и *Невъздържаност*, би следвало да имат водеща роля в прогнозирането на *озлобеността*, предвид заложеното в тях съдържание.

**Метод**

*Изследвани лица*. Извадката се състои от 816 юноши, от които 612 са предоставили пълни данни: 296 момчета, 314 момичета, 2 непосочили, от 8. – 12. клас, от 14 до 18 години (X = 15,95; SD = 1,23).

*Инструментариум.* Използвани са три самоописателни скали:

**1.** *Личностния въпросник PID-5 – съкратена версия* (*Short 100 items Version of Personality Inventory for DSM*-5, PID-5-SF, Maples et al., 2015; Калчев, Колева, 2019) се състои от 100 айтема. Примерни айтеми за всеки от домейните:

*Негативен афект*: „Емоциите ми са непредсказуеми“.

*Отстраненост*: „Близките интимни отношения не са за мен“.

*Психотизъм:* „Смятат ме за доста странен и особен“.

*Антагонизъм:* „Наистина не ме е грижа дали някой страда, заради нещо, което съм направил“.

*Невъздържаност*: „Като че ли действам без изобщо да помисля“.

**2.** Българският вариант на *Скалата за озлобеност* (Spitefulness Scale, Marcus et al., 2014, Колева, Калчев, 2019) включва по-малък брой признаци – 10, в сравнение с оригиналната скала, 6 от които са оригинални (вкл. частично преформулирани) и 4 нови (за по-детайла информация за процеса на апробация на инструмента и факторната му структура, вж. Калчев, Колева, 2020). Примерни айтеми:

- *Ако мога да вгорча живота на някого, когото не понасям, съм готов да направя дори неприятни за мен неща.*

**3.** *Скалата за липса на страх* е конструирана от П. Калчев и С. Колева (Колева, Калчев, 2019) и се състои от 9 айтема, формулирани в съответствие с разбирането на страха като базова емоция, породена от физическа заплаха/нараняване, както и като личностна диспозиция да се реагира с „безстрашие“ в рискови ситуации. Примерни айтеми:

- *Хората се страхуват от неща, за които на мен не ми пука.*

Форматът за отговор и при трите инструмента е Ликъртов тип, като при PID-5-SF е от четири степени от (1) *Изцяло невярно* до (4) *Напълно вярно*, а при другите две скали е пет: от (1) *Изцяло невярно* до (5) *Напълно вярно*.

*Процедура.* Изследването е проведено групово и анонимно, в рамките на един учебен час, след разрешение на директора на училището и при разясняване на доброволния характер на изследването на юношите.

**Резултати и обсъждане**

**Надеждност:** вътрешната съгласуваност (α на Кронбах) и на трите скали е задоволителна. Получените стойности в настоящото изследване са: за домейните на PID-5-SF: *Негативен афект*: 0,85; *Отстраненост*: 0,84; *Психотизъм:* 0,83; *Антагонизъм*: 0,90; *Невъздържаност*: 0,81; *липса на страх*: 0,80 и *озлобеност*: 0,80.

**Корелационни връзки:** Единичните корелации между трите типа променливи са представени на таблица 1, а *липса на страх* и *озлобеност* корелират значително положително помежду си (r = 0,56).

**Таблица 1.** *Единични корелации (r на Пирсън) на домейните на PID-5-SF с липсата на страх и озлобеността (N = 612)*

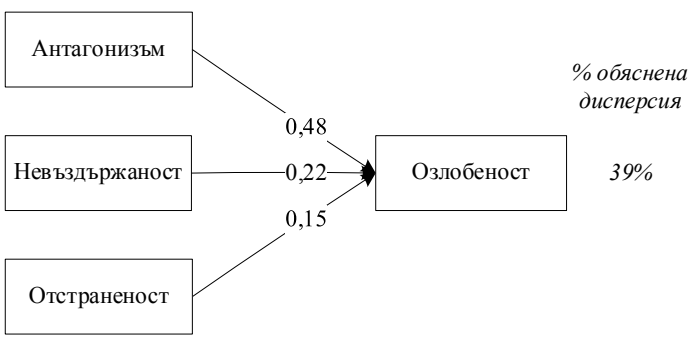
| | Липса на страх | Озлобеност |
|---|---|---|
| Негативен афект | -0,19** | 0,12** |
| Отстраненост | 0,09* | 0,23** |
| Психотизъм | 0,25** | 0,25** |
| Антагонизъм | 0,41** | 0,56** |
| Невъздържаност | 0,33** | 0,38** |

* p < 0,05; ** p < 0,01, на база единични тестове.

Резултатите показват умерени положителни корелации между *липсата на страх*, *озлобеността* и *Невъздържаност*, като най-високите стойности (значителна положителна корелация) е връзката между *озлобеността* и *Антагонизма* (r = 0,56). Връзките на *липсата на страх* и *озлобеността* с другите домейни са слаби, като единствената отрицателна корелация се наблюдава при *липсата на страх* и *Негативния афект*.

**Структурни модели.** Проверката на ефектите на домейните на PID-5 върху *озлобеността* е направена с LISREL 8,72. (Jöreskog et al., 2001) и е онагледена на фигура 1. Идентифицират се три значими предиктора: като най-голям е ефектът на *Антагонизъм* (β = 0,48), а *Невъздържаност* и *Отстраненост* са с по-слаби и приблизително сходни прогностични възможности. Наличието на тези три области на патологичните личности черти обясняват немалък процент (39%) от факторите за проявите *озлобеността*.

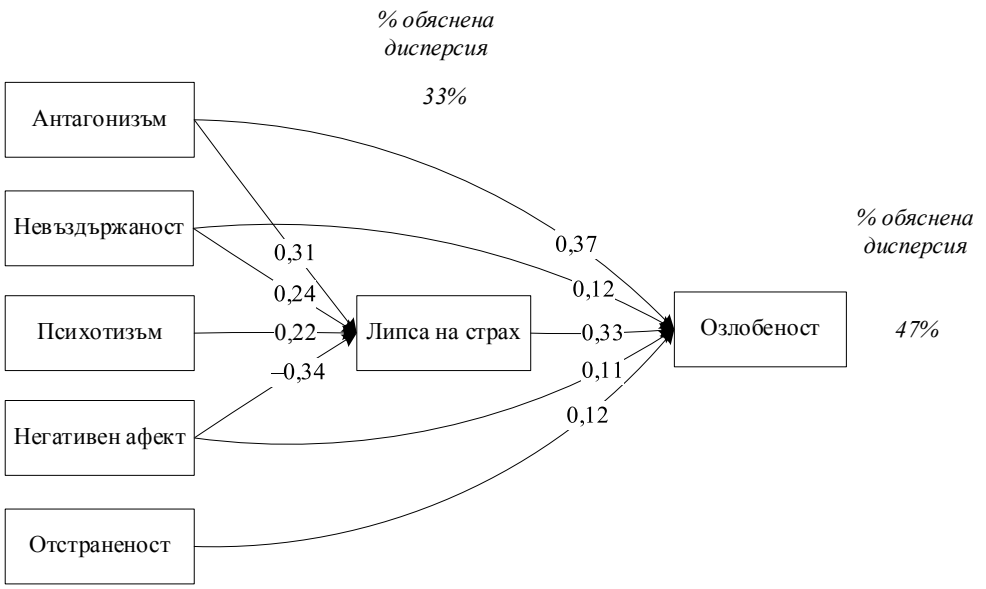
**Фигура 1.** *Ефекти на домейните на PID-5-SF върху озлобеността. Стандартизирано решение (N = 612)*




На следващ етап е оценен модел, при който *липсата на страх* е заложена като медиатор, за да се проучи евентуалната опосредстваща роля на тази

личностна предиспозиция в комбинация с патологичните личностни черти за прогнозиране на *озлобеността*, която при дефинирането на конструкта предполага склонността на човек да поеме определен риск, за да постигне целта си да нанесе вреда на другите. Моделът е представен на фигура 2.

**Фигура 2.** *Ефекти на домейните на PID-5-SF върху озлобеността с медиаторна роля на липса на страх. Стандартизирано решение (N = 612)*




Този медиаторен модел (с 47% обяснена дисперсия) позволява отчитането на ролята на петте домейна и показва наличие както на директни, така и на индиректни ефекти при прогнозирането на *озлобеността.* Данните показват, че склонността към открито противопоставяне и въвличане в конфликти с други, съчетана с коравосърдечна и инструментална ориентация в междуличностните отношения и претенцията за специално отношение и позиция в групата, правят личността, от една страна, по-безстрашна в рискови ситуации, а от друга страна и по-склонна да действа, ръководена от *злоба*. По подобен начин юношите, които се отличават с по-нисък контрол върху импулсите, необмислено поведение, без предвиждане и грижа за последиците, е по-вероятно да не реагират със страх в заплашителни ситуации и дори да се поставят в опасност, както и да проявяват *озлобеност*. Данните сочат наличие на негативна предсказваща роля на склонността към преживяване на високи нива на негативни емоции спрямо *липсата на*

*страх*, която е и основен предиктор, заедно с *Антагонизма* (33% обяснена дисперсия). Юношите, които често преживяват потиснатост и тревожност и имат тенденцията да реагират с гняв или срам във взаимоотношенията си с другите, е вероятно да поемат риска да навредят на себе си, за да навредят на другия, когото е възможно да оценяват като отговорен за появата на негативните чувства в себе си. Настоящите данни подкрепят връзката между *озлобеността* и гнева, а също така дават и емпирично основание за застъпения в психоаналитичната литература възглед за обвързването на *озлобеността* с преживяването на срам, който от своя страна е тясно свързан с гнева, приписване на вина на околните и индиректна агресия (Tangney et al., 2007). Така се обяснява връзката между склонността човек да се почувства засрамен и *озлобеността*, макар и прогностичният ефект на домейна да не е силен. *Отстранеността* не предсказва *липсата на страх*, което е очаквано предвид ниската стойност на корелационния коефициент, но пък има директен ефект върху *озлобеността*, сходен по размер на влиянието на *Невъздържаност* и *Негативен афект*. Интригуващ и изискващ допълнително проучване е резултатът по отношение на положителната прогностична роля за *озлобеността* на домейна *Психотизъм*, в който се оценяват личностни черти за наличие на странно, необичайно и озадачаващо поведение, убеждения и опит, както и възприятия, свидетелстващи за потенциален проблем с адекватна перцепция на реалността.

## ИЗТОЧНИЦИ:

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th. ed.). Washington, DC: Author.

Bügelmayer, E. & Spiess, C. (2014). Spite and cognitive skills in preschoolers. *Journal of Economic Psychology*, 45, 154 – 167.

Cleckley, H. (1976). *The mask of sanity: An attempt to clarify some issues about so-called psychopathic personality*. 5th Edition. St Louis, Mo: Mosby.

Costa, P. & McCrae, R. (1992). *NEO five-factor inventory.* Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Ewing, D., Zeigler-Hill, V. & Vonk, J. (2016). Spitefulness and deficits in the social-perceptual and social-cognitive components of theory of mind. *Personality and Individual Differences, 91*, 7 – 13.

Jöreskog, K., Sörbom, D., du Toit, S. & du Toit, M. (2001). *LISREL 8: New statistical features.* Chicago: Scientific Software International.

Kalchev, P., Koleva, S. (2020). *Sadistichni naglasi v junosheska vuzrast. Chast*

*1. Skali za ocenka*. S: Iztok-Zapad. [Калчев, П., Колева, С. (2020). *Садистични нагласи в юношеска възраст. Част 1. Скали за оценка*. С.: Изток-Запад].

Kalchev, P., Koleva, S. (2019). Lichnosten vuprosnik za DSM-5: sukratena versia (PID-5-SF). Faktorna struktura, nadejdnost i validnost pri bulgarski junoshi. *Godishnik na SU "Sv. Kliment Ohridski", Kniga Psihologia*, tom 109. [Калчев, П., Колева, С. (2019). Личностен въпросник за DSM-5: съкратена версия (PID-5-SF). Факторна структура, надеждност и валидност при български юноши. *Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“*, *книга Психология*, том 109].

Koleva, S. Kalchev, P. (2019). Lichnostni determinant na "vsekidnevnia" sadisum ж junosheska vuzrast. *Psihologichni izsledvania*, tom 22, kn. 2, 205 – 230. [Колева, С., Калчев, П. (2019). Личностни детерминанти на „всекидневния“ садизъм в юношеска възраст. *Психологични изследвания*, том 22. кн. 2, 205 – 230].

Krueger, R., Derringer, J., Markon, K., Watson, D. & Skodol, A. (2012). Initial construction of a maladaptive personality trait model and inventory for DSM-5. *Psychological Medicine*, *42*, 1879 – 1890.

Krueger R., Derringer, J., Markon, K., Watson, D. & Skodol, A. (2013). *The Personality Inventory for DSM-5 Brief Form (PID-5-BF).* Manuscript in preparation.

Lykken, D. (1995). *The antisocial personalities*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Maples, J., Carter, N., Few, L., Crego, C., Samuel, D., Williamson, R. & Miller, J. (2015). Testing whether the *DSM-5* personality disorder trait model can be measured with a reduced set of items: An item response theory investigation of the Personality Inventory for DSM-5. *Psychological Assessment*, *27*, 1195 – 1210.

Marcus, D., Zeigler-Hill, V., Mercer, S. & Norris, A. (2014). The Psychology of spite and the measurement of spitefulness. *Psychological Assessment*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/a0036039

Patrick, C., Fowles, D. & Krueger, R. (2009). Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness, and meanness. *Development and Psychopathology*, 21, 913 – 938.

Pillutla, M. & Murnighan, J. (1996). Unfairness, anger, and spite: Emotional rejections of ultimatum offers. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 68, 208 – 224.

Raine, A., Reynolds, C., Venables, P. H., Mednick, S. A. & Farrington, D. P. (1998). Fearlessness, stimulationseeking, and large body size at age 3 years as early predispositions to childhood aggression at age 11 years. *Archives of General Psychiatry*, 55(8), 745 – 751.

Silton N., Chera D. (2016) Fearlessness. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1074-1

Skodol, A. (2018). Personality traits play major role in the alternative *DSM-5* model for personality disorders. *Psychiatric news*. American Psychiatric Associa-

tion. Published Online: 5 Apr 2018.

Sylvers, P. D., Brennan, P. A. & Lilienfeld, S. O. (2011). Psychopathic traits and preattentive threat processing in children: A novel test of the fearlessness hypothesis. *Psychological Science,* 22(10), 1280 – 1287.

Tangney, J., Stuewig, J. & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345 – 372.

# ВЪПРОСНИК ЗА СЕПАРАЦИЯ-ИНДИВИДУАЦИЯ В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ: ФАКТОРНА СТРУКТУРА И НАДЕЖДНОСТ ПРИ БЪЛГАРСКИ ЮНОШИ

**Цветелина Макавеева, редовен докторант**
катедра „Обща, експериментална, развитийна и здравна психология“,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
*tsvetelinamakaveeva@gmail.com*

**Резюме:** Настоящото изследване представя оценка на факторната структура на Въпросник за сепарация-индивидуация в юношеска възраст (Separation-Individuation Test of Adolescence, SITA, Levine et al., 1986) в извадка от български юноши. Според теоретичната рамка въпросникът съдържа 9 субскали, оценяващи процеса на отделяне от значимите други и придобиване на усещане за собствена идентичност. Извадката включва 998 лица, от които с пълни данни 806, на възраст 14 – 20 години (8 – 12 клас). Факторната структура на въпросника е изследвана с помощта на експлораторен и конфирматорен факторен анализ, като са обсъдени получените модели. Анализирани са форсираният 9-факторен вариант, който частично съвпада с оригиналните компоненти, както и обособяването на нова скала – „Незаинтересованост на родителите“. Данните свидетелстват за приемливи равнища на надеждност (вътрешна съгласуваност) на повечето субскали. Получените резултати позволяват Въпросникът за сепарация-индивидуация в юношеска възраст да се оцени като полезен инструмент за изследователски и приложни цели в юношеска възраст.

**Ключови думи:** сепарация-индивидуация, юношество, идентичност, надеждност, факторна структура

# SEPARATION-INDIVIDUATION TEST OF ADOLESCENCE: FACTOR STRUCTURE AND RELIABILITY AMONG BULGARIAN ADOLESCENTS

**Tsvetelina Makaveeva, PhD student**
Department of General, Experimental, Developmental, and Health Psychology, „St. Kliment Ohridski” Sofia University,
*tsvetelinamakaveeva@gmail.com*

**Abstract:** The present study aims to assess the factor structure of the Separation-Individuation Test of Adolescence (SITA, Levine et al., 1986) in a sample of Bulgarian adolescents. According to the theoretical framework, the questionnaire contains 9 subscales, assessing the process of separation from significant others and the acquisition of a sense of self-identity. Data were obtained from 998 adolescents (806 with complete data) from 14 to 20 years of age (grades 8-12). The factor structure was studied through exploratory and confirmatory factor analysis and the obtained models were discussed. The forced 9-factor version, which partially converges with the original components, as well as the formation of a new scale – “Parent Detachment”, were analysed. The data show acceptable levels of

reliability (internal consistency) on most subscales. The obtained results allow the Separation-Individuation Test of Adolescence to be evaluated as a potentially useful instrument for research and applied purposes in adolescence.

**Key words:** separation-individuation, adolescence, identity, reliability, factor structure

**Постановка на проблема**

Темата за отделянето от значимите други и придобиването на усещане за собствена идентичност е обект на голям изследователски интерес в последните десетилетия. В теорията на обектните отношения този процес се обозначава като „сепарация-индивидуация“, а неговите проявления в ранна възраст са изследвани от М. Малер (Mahler et al., 1975).

Маргарет Малер разглежда сепарацията и индивидуацията като два комплементарни процеса – придобиването на усещане за отделеност от значимия друг (майката) и от света като цяло и възприемането на себе си като отделен индивид. Тази диференциация се случва до около 3-годишна възраст и включва четири субфази: *диференциация и развиване на образ за собственото тяло*, *практикуване (първичен нарцисизъм), повторно сближаване (rapprochement)* и *консолидация на индивидуалността и начало на формирането на емоционално постоянство на обекта*.

Питър Блос (Blos, 1967) открива прилики с описания от М. Малер процес в юношеска възраст. Основните сходства според него са свързани със силна необходимост от промяна във връзка със съзряването, повишена уязвимост на личностните структури и последващо девиантно поведение при неуспешно минаване през съответния етап на развитието. Поради тази причина Блос възприема юношеската възраст като време, в което протича вторичен процес на сепарация-индивидуация. През този период на психично реструктуриране юношата се освобождава от инфантилните обектни отношения с родителските образи и придобива усещане за собствена идентичност извън рамките на семейната система.

*Въпросникът за сепарация-индивидуация в юношеска възраст* (SITA, Levine & Saintonge, 1993) е създаден въз основа на теорията за обектните отношения и цели да покаже по какъв начин се манифестират предположените от Маргарет Малер етапи в юношеството. Психометричните характеристики на някои от скалите в него са проблематични, а в наличната база от данни не бяха открити много изследвания, отнасящи се до факторната структура на инструмента. Не са налични и данни за българска извадка. Затова задача на настоящата разработка е апробацията на инструмента с български юноши, като интерес представляват оценката на структурата и анализът на надеждността му.

**Изследвани лица и процедура**

Българският вариант на инструмента е апробиран върху извадка от 998 юноши – 339 момчета (34%), 648 момичета (64,9%), 11 неотбелязали (1,1%) – на възраст между 13 и 20 години ($\bar{x}$= 16,05, SD = 1,285). Разпределението по класове е както следва: 209 ИЛ в осми клас, 172 – в девети клас, 317 – в десети клас, 250 – в единадесети клас и 50 – в дванадесети клас. Броят на изследваните лица с пълни протоколи по *Въпросника за сепарация-индивидуация в юношеска възраст* е 806.

Изследването е проведено групово и анонимно в рамките на един учебен час в училища в град София. Данните са събрани на три етапа, като на всеки етап в инструментариума присъства *Въпросникът за сепарация-индивидуация в юношеска възраст*. Важно е да се отбележи, че част от последния етап на изследването съвпадна с началото на извънредното положение в България във връзка с COVID-19. Поради тази причина 287 от изследваните лица (58 момчета и 229 момичета) бяха изследвани онлайн, като градът на местожителство на 84 от тях не е София, един не е отбелязал, а останалите 202 ИЛ са с местоживеене в София.

**Инструментариум**

*Въпросникът за сепарация-индивидуация в юношеска възраст* (SITA, Levine & Saintonge, 1993) съдържа 85 айтема, разпределени в девет субскали, изследващи отношенията с връстници, родители и учители. Българският превод е извършен от П. Калчев, К. Ханчева, С. Колева и Ц. Макавеева, четири независими превода, обсъдени до достигане на съгласие. Отговорите се дават с помощта на 5-степенна Ликъртова скала за съгласие (от 1 = „изцяло невярно“ до 5 = „напълно вярно“). Субскалите са следните: *Нарцисизъм*, *Вплетеност с връстниците*, *Отричане на зависимостта, Вплетеност с учителя*, *Сепарационна тревожност, Вплетеност с обгрижващата фигура, Чувство за свръхнадзор и контрол, Здравословно отделяне* и *Очакване на отхвърляне*.

**Експлораторен факторен анализ**

Резултатите от теста на Кайзер-Майер-Олкин (KMO = 0,877) и теста за сферичност на Бартлет ($\chi^2$ (3570) = 26761,163, $p < 0,001$) показват, че корелационната матрица е подходяща за факторизация. Поради тази причина структурата на SITA за извадка от български юноши е анализирана на два етапа – чрез експлораторен и конфирматорен факторен

анализ върху цялата извадка (n = 806)[1].

Експлораторният факторен анализ е извършен по два начина: 1) чрез използвания от Дж. Ливайн и С. Сейнтонж (Levine & Saintonge, 1993) метод за оценка на структурата на SITA – анализ на главните компоненти (PCA) и 2) на базата на полихоричната корелационна матрица по метода на минималните остатъци (MINRES) чрез LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2006), с ротация по Варимакс. С оглед използваната Ликъртова скала за отговори, която по същество е рангова, данните по MINRES следва да се разглеждат с предимство, но получените резултати по двата метода са сходни. Разгледани са 7-, 8- и 9-факторното решение.

В обобщение, според данните от 7- и 8-факторното решение *Сепарационна тревожност*, *Вплетеност с връстниците* и *Здравословно отделяне* не се обособяват като отделни скали. Най-значимо концептуално в българска извадка е 9-факторното решение (то има най-голямо сходство с оригиналните скали и обяснява най-голям процент от вариацията – 44,05%). Резултатите от факторния анализ по MINRES насочват към обособяване на осем от теоретично заложените девет субскали като отделни фактори, като при скалата *Вплетеност с връстниците* има някои промени. Единствената скала, която не се възпроизвежда при 9-факторното решение, е *Сепарационна тревожност*. В същото време два айтема от скалата *Вплетеност с обгрижващата фигура*, свързани с усещането за Бог като ръководещ делата на юношата, се обособяват като отделен фактор. Както при 8-факторното, така и при 9-факторното решение по MINRES скалата *Очакване на отхвърляне* се разделя на два отделни фактора: единият включва 5 айтема, фокусиращи се върху усещането за незаинтересованост и безразличие от страна на родителите, а другият включва 6 айтема в контекста на възприемането на другите като емоционално неоткликващи. Подобно разделение на айтемите има своята съдържателна обосновка, затова следва да бъде обсъдено по-детайлно.

В оригиналната си версия скалата *Очакване на отхвърляне* включва 12 айтема, целящи да измерят „емоционалната коравосърдечност и безразличието от страна на значимите други“ (Levine & Saintonge, 1993). Експлораторният факторен анализ (по метода на главните компоненти) само на 12-те айтема от тази скала при критерий за собствена стойност > 1 обособява два фактора, обясняващи общо 49,19% от вариацията. Раз-

[1] Следва да се отбележи, че използването на една и съща извадка за двата типа факторен анализ би могло да доведе до надценяване на степента на съответствие, ето защо резултатите се нуждаят от валидиране върху независима извадка.

пределението на айтемите в двете скали ясно показва наличие на „чисто“ факторно решение: петте айтема от фактор 1 се отнасят до възприемането на родителите като коравосърдечни, незаинтересовани и безразлични към юношата, а шестте айтема от фактор 2 са свързани с подобно усещане по посока на значимите други. Формулировките на айтемите от втория фактор са по-общи („хората“, „някого“, „никой“) и само една от тях изследва отношението към приятелите – „Не мога да разчитам дори на добрите си приятели, ако имам нужда от тях“. Айтем 69 („Ако не ми пука особено за някого, няма как да бъда наранен“) има ниско факторно тегло и по двата фактора (под 0,3), т. е. очевидно не е добър емпиричен индикатор на нито една от двете димензии на *Очакване на отхвърляне*, поради което въпросът за премахването му ще бъде преразгледан на по-късен етап от анализа. Данните подсказват наличие на биполярност на конструкта и насочват към въпроса: необходимо ли е обособяването на две отделни скали: *Незаинтересованост на родителите* (5 айтема, фактор 1) и *Очакване на отхвърляне* (6 айтема, фактор 2)? От една страна, Г. Холмбек и Г. Макланахън (Holmbeck & McClanahan, 1994) аргументират позицията, че разделянето на субскалите с отделен „таргет“ (родители, връстници или учители) би било оправдано. От друга страна, подобно разделяне на фактора не е предвидено от Дж. Ливайн и С. Сейнтонж (Levine & Saintonge, 1993), според които промените следва да се правят при взимане предвид не само на данните от факторния анализ, но и на теоретичните допускания. М. Малер (Mahler et al., 1975) използва понятието „излюпване“ (hatching), за да илюстрира постепенната диференциация на собственото физическо тяло като различно от това на майката в ранна възраст. „Излюпването“ според нея се отнася и към замяната на предхождащата симбиотична фаза с външно насочената перцептивна активност от страна на детето. П. Блос допълва, че аналог на този процес за юношата е „отърваването от семейните зависимости, разхлабването на инфантилните обектни връзки с цел да стане член на обществото като цяло или, просто казано, на света на възрастните“ (Blos, 1979, p. 142). От друга страна, Джон Боулби постулира наличието на родителите като сигурна база като необходимо за оптималното функциониране и психичното здраве на юношата (Bowlby, 1988, p. 162). Ето защо може да се предположи, че незаинтересоваността на родителите ще се манифестира като качествено различна от незаинтересоваността на всички останали в юношеска възраст. Емпиричните данни за българска извадка подкрепят това разсъждение по отношение на скалата *Очакване на отхвърля-*

*не*, но предложената промяна има необходимост от допълнителна проверка. Необходимо е и преразглеждане на принадлежността на някои айтеми към определени скали.

**Конфирматорен факторен анализ**

На следващия етап данните са оценени с помощта на конфирматорен факторен анализ в същата извадка по метода на максималната вероятност (Maximum Likelihood, ML, чрез LISREL 8.8, Jöreskog & Sörbom, 2006). При този итеративен процес в настоящата разработка са тествани някои промени: *а)* айтеми 4, 5, 46, 47, 69, 73, 77 се премахват от въпросника поради ниски факторни тегла или защото не отговарят съдържателно на скалата, към която са включени; *б)* с цел „просто“ факторно решение (натоварване на всеки айтем само по една скала) айтем 10 е натоварен само по скалата *Вплетеност с обгрижващата фигура*; айтеми 43, 79 и 85 са натоварени само по скалата *Вплетеност с учителя*; айтеми 29, 42 и 62 са натоварени само по скалата *Здравословно отделяне* и айтеми 34 и 52 са натоварени само по скалата *Сепарационна тревожност*; *в)* скалата *Очакване на отхвърляне* се разделя: петте айтема, отнасящи се до родителите, се натоварват по отделен фактор с наименование *Незаинтересованост на родителите*, а останалите 6 айтема остават натоварени по скалата, която запазва оригиналното си име – *Очакване на отхвърляне*.

Последователно са оценени няколко модела, като индексите за степен на съответствие са представени в таблица 1:

1) **Модел 1** – изходен теоретичен модел, деветфакторен (с натоварване на айтемите по скали така, както са постулирани от Дж. Ливайн и С. Сейнтонж (Levine & Saintonge, 1993) в оригиналното изследване).
2) **Модел 2** – коригиран, деветфакторен, с премахнати 7 айтема от въпросника.
3) **Модел 3** – коригиран, производен на модел 2, деветфакторен, с натоварване на описаните айтеми само по един фактор.
4) **Модел 4** – коригиран, производен на модел 3, десетфакторен, с разделяне на конструкта *Очакване на отхвърляне* на две отделни скали.

**Таблица 1.** *Индекси за степен на съответствие на четири модела на Въпросник за сепарация-индивидуация в юношеска възраст (SITA) – ML метод, N = 806*

| | $\chi^2$ | df | SRMR | RSMEA | CFI | NNFI |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Модел 1 | 14180,57 | 3443 | 0,080 | 0,062 | 0,88 | 0,88 |
| Модел 2 | 11880,59 | 2883 | 0,077 | 0,062 | 0,89 | 0,88 |
| Модел 3 | 11789,73 | 2889 | 0,077 | 0,062 | 0,89 | 0,88 |
| Модел 4 | 9740,63 | 2880 | 0,072 | 0,054 | 0,91 | 0,90 |

Забележки:

(а) *Модел 1* – оригинален, деветфакторен; *Модел 2* – коригиран, с премахнати 7 айтема, деветфакторен; *Модел 3* – коригиран, производен на Модел 2, деветфакторен, с натоварване на 9 айтема само по един фактор; *Модел 4* – коригиран, производен на Модел 3, десетфакторен, с разделяне на *Очакване на отхвърляне* на две скали.

(б) SRMR – Standardized Root Mean Squared Residual; RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation; CFI – Comparative Fit Index; NNFI – Non-Normed Fit Index.

Резултатите от проведения конфирматорен факторен анализ показват, че при направените промени индексите за степен на съответствие се подобряват. Тъй като модели 2, 3 и 4 са производни един от друг, те могат директно да бъдат сравнявани на база редукцията в стойността на $\chi^2$. Така при модел 3 $\Delta\chi^2_{(6)} = 90{,}86$, $p < 0{,}001$, т.е. е налично подобряване на степента на съответствие на данните с емпиричната матрица.

Най-голяма степен на съответствие с данните от емпиричната матрица показва 10-факторният модел (Модел 4), при който айтемите от *Очакване на отхвърляне* са разпределени в два отделни фактора (в сравнение с модел 3 $\Delta\chi^2_{(9)} = 2049{,}1$, $p < 0{,}001$). При този модел стойностите на индексите CFI и NNFI се покачват, а стойностите на индексите SRMR и RSMEA намаляват, което потвърждава предимството му пред останалите. Резултатите потвърждават модифицираната структура на SITA и дават основание за обособяване на десети фактор – *Незаинтересованост на родителите*.

**Надеждност**

Вътрешната съгласуваност (α на Кронбах) на компонентите и средното равнище на интеркорелации в последния изследван вариант (модел 4) са както следва: *Нарцисизъм* (14 айтема) – α = 0,89, MIC = 0,37; *Отричане на зависимостта* (11 айтема) – α = 0,85, MIC = 0,34; *Вплетеност с учителя* (8 айтема) – α = 0,86, MIC = 0,43; *Вплетеност с връстниците* (4 айтема) – α = 0,78, MIC = 0,46; *Сепарационна тревожност* (9 айтема)

– α = 0,71, MIC = 0,21; *Чувство за свръхнадзор и контрол* (7 айтема) – α = 0,79, MIC = 0,36; *Вплетеност с обгрижващата фигура* (7 айтема) – α = 0,70, MIC = 0,25; *Здравословно отделяне* (7 айтема) – α = 0,62, MIC = 0,19; *Очакване на отхвърляне* (6 айтема) – α = 0,77, MIC = 0,36 и *Незаинтересованост на родителите* (5 айтема) – α = 0,83, MIC = 0,50.

Получените стойности за алфа на Кронбах са сходни с или по-високи от тези в оригиналното изследване и с оглед броя на формиращите скалите айтеми могат да се определят като задоволителни. Тук следва да се обърне внимание на новообособената скала *Незаинтересованост на родителите*. Средното равнище на интеркорелации при нея е високо, дори гранично[2] (0,50), като причината е ясна – съдържателно близки формулировки. Формирането на тази скала обаче вече бе аргументирано както теоретично, така и статистически.

Скалата *Здравословно отделяне* е единствената, която има стойност на алфа на Кронбах под 0,7. Подобни стойности се получават не само при оригиналното, а и при други изследвания (напр. Dwairy, 2004 – 0,49, Engler & Wiemann, 2010 – 0,62; Galanaki & Christopoulos, 2011 – 0,62; Holmbeck & Wandrei, 1993 – 0,60; Kroger & Green, 1994 – 0,19 и 0,33 за различни извадки; Lapsley, 1989 – 0,48). В български контекст обаче нейните психометрични характеристики са приемливи. Нещо повече, борбата между зависимост и независимост е важен аспект на процеса сепарация-индивидуация, поради което директното премахване на скалата не е основателно.

В обобщение: данните за надеждността на инструмента са приемливи, макар равнището на алфа на Кронбах да е по-ниско за скалата *Здравословно отделяне*. Новата петайтемна скала *Незаинтересованост на родителите* показва достатъчно добро равнище на вътрешна съгласуваност, което е още един аргумент за използването ѝ в българска извадка.

**Заключение**

Резултатите от експлораторния и конфирматорния факторен анализ като цяло насочват към възпроизвеждане на описаните от Дж. Ливайн и С. Сейнтонж (Levine & Saintonge, 1993) конструкти и в българска извадка. Предприети са някои промени в скалите (премахване на айтеми или натоварването им само по една скала с цел „просто“ факторно решение), а скалата *Очакване на отхвърляне* е разделена на *Незаинтересованост*

[2] В свое изследване Л. Кларк и Д. Уотсън (Clark & Watson, 1995) препоръчват средната интерайтемна корелация да е в диапазона 0,15 – 0,50 в зависимост от измервания конструкт.

*на родителите* и *Очакване на отхвърляне*. Данните от надеждността на инструмента допълнително потвърждават необходимостта от промените и дават индикация за добрите психометрични характеристики на *Въпросника за сепарация-индивидуация в юношеска възраст*.

**ИЗТОЧНИЦИ:**

Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child, 22,* 162 – 186. https://doi.org/10.1080/00797308.1967.11822595

Blos, P. (1979). *The adolescent passage.* International Universities Press.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development.* Basic Books.

Clark, L. A. & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological assessment*, *7*(3), 309 – 319. USA: Oxford University Press.

Dwairy, M. (2004). Individuation Among Bedouin Versus Urban Arab Adolescents: Ethnic and Gender Differences. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 10*(4), 340 – 350. https://doi.org/10.1037/1099-9809.10.4.340

Engler, J. N. & Wiemann, C. M. (2010). Separation-individuation and identity development in at-risk youth. *Vulnerable Children and Youth Studies*, *5*(3), 274 – 283. https://doi.org/10.1080/17450128.2010.507802

Galanaki, E. P. & Christopoulos, A. (2011). The imaginary audience and the personal fable in relation to the separation-individuation process during adolescence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *18*(1), 85 – 103.

Holmbeck, G. N. & Wandrei, M. L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology, 40*(1), 73 – 78. https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.1.73

Holmbeck, G. N. & McClanahan, G. (1994). Construct and content validity of the Separation-Individuation Test of Adolescence: A reply to Levine. *Journal of personality assessment*, *62*(1), 169 – 172.

https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6201_16

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (2006). LISREL 8.8 for Windows [Computer software]. *Scientific Software International*.

Kroger, J. & Green, K. (1994). Factor analytic structure and stability of the Separation-Individuation Test of Adolescence. *Journal of clinical psychology*, *50*(5), 772 – 785. https://doi.org/10.1002/1097-4679(199409)50:5<772::AID-JCLP2270500516>3.0.CO;2-S

Lapsley, D. K., FitzGerald, D. P., Rice, K. G. & Jackson, S. (1989). Separa-

tion-Individuation and the "New Look" at the Imaginary Audience and Personal Fable. *Journal of Adolescent Research, 4*(4), 483 – 505. https://doi.org/10.1177/074355488944006

Levine, J. B., Green, C.J. and Millon, T. (1986). The Separation-Individuation Test of Adolescence. *Journal of personality assessment*, *50*(1), 123 – 139.

https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5001_14

Levine, J.B. and Saintonge, S. (1993). Psychometric properties of the Separation-Individuation Test of Adolescence within a clinical population. *Journal of Clinical Psychology*, *49*(4), 492–507. https://doi.org/10.1002/1097-4679(199307)49:4<492::AID-JCLP2270490406>3.0.CO;2-U

Mahler, M. S., Pine, F. and Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. Basic books.

**БЪЛГАРСКО СПИСАНИЕ ПО ПСИХОЛОГИЯ**
**брой 2 (4), 2021**

Формат 70/100/16

Печатни коли 18

Предпечатна подготовка – ПОЛИСТАР ЕООД
Печат – „Симолини-94“

ISSN 0861-7813