

**БЪЛГАРСКО СПИСАНИЕ ПО  
ПСИХОЛОГИЯ**

---

**BULGARIAN JOURNAL  
OF PSYCHOLOGY**

---

**an official issue  
of the Bulgarian psychological society**

---

**брой 1 • 1995 г.**

---

**Главен редактор:**  
**Ангел Величков**

**ISSN 0861-7813**

**Редакционна колегия:**  
**Веселина Русинова**

**Георги Йолов**  
(зам. главен редактор)

**Димитър Щетински**

**Дончо Градев**

**Иван Димитров**

**Людмил Мавлов**

**Стоянка Жекова**

**Тома Томов**

**Технически редактор -**  
**Камелия Малинова**

# **БЪЛГАРСКО СПИСАНИЕ ПО ПСИХОЛОГИЯ**

**Тримесечно издание на  
Дружеството на психолозите  
в България**

**Брой 1, 1995 год.**

**Адрес на редакцията:**  
**София 1606,**  
**ул. Люлин планина 14**  
**телефон: 54-12-95**

## СЪДЪРЖАНИЕ

<i>Пламен Димитров</i>	
ИНТЕРАКТИВНИ МОДЕЛИ НА ИМИГРАЦИОННИТЕ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСКИ НАМЕРЕНИЯ ПРИ МЛАДЕЖИ С ВИСОКА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ .....	3
<i>Пламен Калчев, Петя Хорозова, Живка Бурушкина</i>	
ВЪПРОСНИК ЗА ОЦЕНКА НА УЧЕБНАТА ТРЕВОЖНОСТ, ВЪЗПРИЕМАНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В УЧЕБНАТА ДЕЙНОСТ И БЛАГОПОЛУЧИЕТО ВЪВ ВЗАИМООТНОШЕНИЯТА С ВРЪСТНИЦИ.....	20
<i>Георги Каракоянов</i>	
ИЗСЛЕДВАНЕ ВЛИЯНИЕТО НА СОЦИАЛНАТА ПОДКРЕПА КАТО МОДЕРАТОР НА СТРЕСА .....	41
<i>Димитър Щетински, Боянка Гугулянова, Рина Баждекова</i>	
ДЕПРЕСИЯ В ДЕТСКА ВЪЗРАСТ: ОБЯСНИТЕЛНИ МОДЕЛИ И МЕТОДИ ЗА ОЦЕНКА .....	50
<i>Мирена Пацева, Митко Василев</i>	
СЕМАНТИЧНИ АСПЕКТИ НА ЦЕННОСТИТЕ .....	59
<i>Цветанка Ценова</i>	
ОНТОГЕНЕТИЧЕН ПОДХОД КЪМ ВЪПРОСА ЗА РАЗВИТИЕТО НА ФОНЕМАТИЧНИТЕ ВЪЗПРИЯТИЯ .....	79
НАУЧЕН ЖИВОТ	
<i>Георги Антонов, Ирина Шлезингер</i>	
ВЪВЕЖДАЩ КУРС ПО МУЗИКОТЕРАПИЯ.....	88
<i>Нанси Кук</i>	
ТЕРАПЕВТЪТ И НЕГОВОТО „СЛЯПО ПЕТНО”: СУПЕРВИЗИЯ НА СЛУЧАЙ.....	90

## ИНТЕРАКТИВНИ МОДЕЛИ НА ИМИГРАЦИОННИТЕ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСКИ НАМЕРЕНИЯ ПРИ МЛАДЕЖИ С ВИСОКА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ

Пламен Димитров\*

### INTERACTIVE MODELS OF THE INTENTIONS FOR IMMIGRATION FROM THE COUNTRY AND FOR BUSINESS CAREER AMONG YOUNG PEOPLE WITH HIGH INTELLIGENCE

Plamen Dimitroff

This study investigates a number of interactive hypotheses within the context of the attitude models of immigration/entrepreneurial intentions of highly intelligent young people. The effect of felt normative pressure on intentions is found in a sample of 172 young Ss high on fluid intelligence to be contingent (in an interactive sense) on the potency/favourableness of the social context and the individual's need for social approval. However, need for approval does not moderate the relationships between attitude toward the act and intentions or between expectancy-value reactions and attitude toward the act. Attitude and normative beliefs do not interact to influence intentions.

Социалната реализация на младите хора с високо равнище на интелектуални и творчески способности е реален измерител за зрелостта на всяка обществена система. В условията на засилена икономическа имиграция и при наличието на нови възможности за самостоятелна предпrijемаческа активност у нас след 1989 година се наблюдава тенденцията младите хора с висока интелигентност да изпитват значителни затруднения при вземането на решения за своето бъдеще. Това поставя на дневен ред въпроса за необходимостта от изграждане на надеждни социалнопсихологически модели на намеренията на високо интелигентните млади хора в две стратегически направления с изключително значение за състоянието и развитието на обществото ни — намеренията за икономическа имиграция и намеренията за предпrijемаческа дейност в страната.

Цел на настоящото изследване е да направи опит да построи и да провери подобни интерактивни модели, като използва постиженията

\* Пламен Димитров — Център за надареност и творчество. Научноизследователски институт по образоването; София.

на социалната психология в областта на теорията за предсказването на поведенческите намерения (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975; Bagozzi & Schmedlitz, 1985).

При моделирането на комплексните поведенчески намерения психологите традиционно се ориентират към две теории за социалната нагласа. В едната от тях намеренията се третират като детерминанти от нагласите на личността и социалните норми за поведението като се предполага, че тези две групи факти са независими (Ajzen & Fishbein, 1980). При това се приема, че останалите психологически и ситуативно-контекстуални променливи могат да влияят на поведенческите намерения по непряк начин, като въздействат върху нагласите и върху субективното възприемане на социалните норми. В основни линии тази „теория за обмисленото действие“ (Fishbein & Ajzen, 1975) се изгражда на основата на предположението, че психологическите променливи опосредстват влиянието на социалните сили върху индивидуалното поведение. Оттук и централното място на нагласите на личността при моделирането на поведенческите намерения и опитите за предсказване на социалното поведение.

Алтернатива на това разбиране представлява парадигмата на интерактивния модел на поведенческите намерения, съгласно която контекстуалните и ситуативните променливи взаимодействват с нагласите и по този начин съвместно с тях могат влияят върху намеренията и самото поведение на личността (Acock & De Fleur, 1972; 1975; Andrews & Kandel, 1979; Liska, 1984). Вместо да приеме, че психологическите променливи са непосредствени и независими детерминанти на намеренията и поведението, докато ситуативно-контекстуалните са отдалечени и независими детерминанти, тази парадигма визира двете групи фактори като интерактивни детерминанти. Дори когато към дадено поведение са изградени нагласи и нормативни реакции, тези нагласи и възприятия за социалните норми не детерминират изцяло и единствено поведенческите намерения на личността, а влияят контекстуално специфично.

В този смисъл интерактивната парадигма е социалнопсихологически модел, докато „теорията на обмисленото действие“ на Ейзен и Фишбайн е тясно диспозиционно-психологически модел.

Насочвайки се към изграждането на интерактивни модели на намеренията на високоинтелигентни млади хора за икономическа имиграция и самостоятелно предприемачество, ние се ориентираме към отчитането на възможната роля на социалните и ситуативно-контекстуални фактори за формирането на подобни поведенчески намерения. Ето защо преди всичко изследването бе насочено към проверката на няколко интерактивни хипотези.

Хипотеза за влияние на възприемането на социалните норми вър-

ху имиграционно/предприемаческите намерения. Социалните норми влияят върху поведението на личността в зависимост от социалния контекст, възприемания нормативен натиск и потребността от социално одобрение от страна на значимите социални партньори (Baggozi & Schmedlitz, 1985). В психологическите изследвания на поведенческите намерения специфичният социален контекст на имиграционното и предприемаческо поведение на младите хора може да се операционализира в термините на наситеността на средата им със социални подкрепления и санкции на поведенията, от една страна, и със степента на публична наблюдаемост, отчетливост и социална желателност на поведенията (Merton, 1968, 373-375). В рамките на един социалнопсихологически модел на имиграционните/предприемаческите намерения на високоинтелигентните млади хора социалните подкрепления и/или санкции са свързани с възприеманите очаквания и изисквания на значимите социални партньори. При благоприятен социален контекст в непосредствената среда на младия човек се наблюдават висока степен на позитивно подкрепление и изразено публично наблюдение и одобрение на разглежданите поведения и намерения. В такъв контекст може да се предположи, че възприятието за действащите социални норми ще влияе върху поведенческите намерения независимо от по-общата предразположеност към конформизъм спрямо социалните норми (потребност от социално одобрение). Нещо повече, може да се очаква, че такъв мощен контекст ще подпомага еманципаторното отклонение от социалните норми и ще служи като вторичен стимул по посока на възнамеряваните поведения. Съгласно това допускане поведението при мощн, благоприятен социален контекст е функция от мотивационната сила на възприеманите и/или очаквани социални подкрепления или санкции и следователно е социално формирано, външно мотивирано и номотетично представително за поведенията на индивидите в този социален контекст.

В случаите на инертен и неблагоприятен за имиграционно/предприемаческо поведение контекст се наблюдава ниска интензивност на социалните подкрепления и/или отсъствие на публично одобрение и откряване на тези поведения. В подобни условия може да се очаква, че имиграционните и предприемаческите намерения на високоинтелигентните млади хора ще зависят от това как те възприемат социалните норми само в случаите на засилена потребност от социално одобрение. Потребността от социално одобрение служи като допълнителен пусков механизъм, който засилва ролята на възприемания нормативен натиск и компенсира недостатъчната мотивационна сила на възприеманите/очакваните социални подкрепления или санкции за разглежданите поведения. При отсъствие на достатъчно данни за възможното влияние на потребността от социално одобрение върху поведенческите намерения възможно е да се допусне хипотетично, че потребността от социално

одобрение и възприеманите/очакваните от личността социални подкрепления или санкции за поведението интерактивно ще предсказват конформизма спрямо нормативния натиск от средата (Strickland & Crowne, 1962), като потребността от социално одобрение ще играе „отключваща“ роля за засилване влиянието на нормативните фактори в средата върху формирането на поведенческите намерения на личността.

*Хипотеза за взаимодействието с личностните диспозиции.* Съществуват противоречиви данни за взаимодействието на личностните диспозиции и ситуативно-контекстуалните фактори при формирането на поведенческите намерения (Liska, 1984). От една страна, се смята, че поведението е функция от взаимодействието между личностни диспозиции и социални норми (Acock & De Fleur, 1972). Приема се, че дадено поведение се изпълнява само когато и диспозицията, и контекстът за него са достатъчно благоприятни. Подобна хипотеза може да се издигне и по отношение на интерактивното влияние на диспозициите към имиграция/предприемачество и потребността от социално одобрение.

Разглеждайки потребността от социално одобрение като обща предразположеност към конформиране спрямо очакванията и нормите на значими социални партньори (Edwards, 1957; Crowne & Marlowe, 1964), възприеманите социални норми като „възприятието на личността, че повечето значими за нея хора мислят, че тя трябва или не трябва да осъществява разглежданото поведение“ (Ajzen & Fishbein, 1980, 57) и намерението като решение за осъществяване на дадено поведение, ние практически обвързваме тези групи променливи в интегративен модел на имиграционното/предприемаческо поведение на високointелигентните млади хора.

Съгласно теорията на Айзен и Фишбайн намеренията изпълняват ролята на целенасочваща система. В тази система потребността от социално одобрение се удовлетворява, като определени действия, свързани с вземането на решение за определено поведение, се осъществяват целенасочено и съобразно възприемания социален натиск, социалните норми, възприеманата благоприятност на социалния контекст. Това предполага проверката на хипотезите за отсъствието на взаимодействие на личностните нагласи, убеждения и оценки към имиграционното или предприемаческото поведение със социалните норми и хипотезите за отсъствието на взаимодействие на личностните диспозиции с потребността от социално одобрение при детерминиране на намеренията за имиграционно/предприемаческо поведение.

## Метод

### Изследвана извадка

Данините за изследването бяха събрани от разширена случаина извадка от млади хора ( $n = 358$ ) на възраст от 17 до 34 години. Всички участници в първата част на изследването бяха помолени да отговорят анонимно на въпроси в първоначално стандартизирано 10-минутно интервю с автора и да участват без заплащане в индивидуално тестиране на интелигентността с теста на Кетел за свободна от културни влияния интелигентност — С.Ф. -2.А. (Паспаланова, & Щетински, Паспаланова, 1984). Най-малко една седмица след прилагането на теста за интелигентност всяко от 172-те изследвани лица, получили общ бал над 34 точки, бе поканено да отговори на въпросите в стандартизиран психологочески въпросник. От участниците в тази подгрупа от високоинтелигентни младежи 98 бяха мъже (средна възраст 26.4 години) и 74 жени (средна възраст 24.5 години). По време на изследването всички изследвани лица живееха, работеха или учеха в гр. София. 74.6% от изследваните са студенти или имат завършено висше образование.

### Инструменти и процедури на изследването

Операционализацията на ситуативно-контекстуалните променливи винаги е съпроводено с определени затруднения в психологическите изследвания. За да операционализираме публичността в социалния контекст, в който протичат имиграционните и предприемаческите поведения на младите хора у нас, ние ги разглеждаме като пораждащи различни социални реакции/емоции при отговор на въпроса „В каква степен имигрирането от страната по икономически причини/започването на самостоятелна предприемаческа дейност ще бъде забелязано от значими за Вас хора“. Използвана бе скала от 1 („Никой няма да забележи“) до 7 („Това ще бъде забелязано отчетливо от всички“).

В изследването имигрирането от страната по икономически причини/започването на самостоятелна предприемаческа дейност се разглежда като поведения, които предизвикват засилен социален интерес и в същото време противоречиви оценки, мнения и социални санкции. При това беше трудно да се каже, че в момента на изследването съществуваше нормативно благоприятен или нормативно неблагоприятен контекст както за икономическа имиграция, така и за започване на самостоятелно предприемачество. За да се диференцира допълнително операционализацията на контекста, за всяко от поведенията бяха въведени по две условия, съответстващи на двата полюса по континуума на фак-

тора „социални последствия от имиграционното/предприемаческото поведение”. Така за икономическата имиграция бяха предложени две възможности — (А) имиграция с гарантиран 2-годишен договор с престижна западноевропейска фирма или институция — условие „гарантирана имиграция” и (Б) имиграция без никакъв договор, на късмет — условие „рискова имиграция”. При първото условие поведението е социално отчетливо, относително рядко и вероятно е свързано с положителни социални последствия (одобрение, похвала, завист), докато при второто условие поведението е честно, социално отчетливо, но рисково и може да има негативни социални последствия (обвинения, упреки и присмех).

По аналогичен начин бе операционализиран контекстът на предприемаческото поведение. В една случай (А) лицето може да изрази намерение да започне напълно открита предприемаческа дейност — условие „открито предприемачество”, а в другия (Б) лицето може да се „залови с кратковременни, но интензивни спекулативни операции с гарантиран финансов успех” — условие „спекулативно предприемачество”.

На основата на пилотни интервюта със студенти от Софийския университет ( $n = 35$ ) бе установено, че както икономическата имиграция от страната (рискова и гарантирана, сумарно), така и започването на самостоятелна предприемаческа дейност (открита или спекулативна, сумарно) са социално отчетливи поведения за младите хора до 35 години (средна оценка по 7-степенна Ликертова скала:  $x = 5.68$ ;  $S.D. = 1.06$ ), а вземането на решения, свързани с осъществяването им, е насищено с проблеми и психологически затруднения на личността (средна оценка по 5-степенна скала:  $x = 4.06$ ;  $S.D. = 0.67$ ).

### **Поведенчески намерения**

За всяко от поведенията изследваните лица бяха помолени да отговарят на следната ситуация: „Знаете, че в момента пред Вас няма никакви външни препятствия да имигрирате от страната по икономически причини (да започнете самостоятелна предприемаческа дейност). Вие имате възможност да изберете при какви условия да имигрирате (с каква предприемаческа дейност да се заловите). Отбележете своето решение и каква е вероятността да имигрирате по икономически причини (да започнете самостоятелна предприемаческа дейност).”

Намеренията бяха регистрирани с помощта на 7-степенна скала от 1 („Това е малко вероятно”) до 7 („Съвсем сигурно е, че ще го направя”).

### **Личностни нагласи към поведенията**

Участниците в изследването бяха помолени да опишат своите нагласи към описаните условия на гарантирана/рискова имиграция от страната по икономически причини и самостоятелна открита/спекулативна предприемаческа дейност чрез четири биполярни 7-степенни скали от типа на семантичния диференциал. Бяха използвани следните двойки: „умно/глупаво”, „добро/лошо”, „печелившо/тубещо” и „благоприятно за мен/неблагоприятно за мен.”

### **Убеждения и оценки за поведенията**

Убежденията на изследваните по отношение на формите на имиграционно/предприемаческо поведение бяха регистрирани чрез 7-степенни биполярни скали от типа „Сега е моментът човек да замине да си опита късмета на Запад” (от +3 „Нагълно съм съгласен” до -3 „Съвсем не съм съгласен”) или „Единствения начин да натрупам капитал е да се захвана с бързи спекулативни операции с гарантиран финансов резултат.” По аналогичен начин бяха измерени оценките за поведенията, като бе използвана двойката „добро/лошо” от семантичния диференциал. На основата на събранныте данни бе агрегиран ценностно-експекционен индекс за нагласата на всяко изследвано лице към изучаваните разновидности на имиграционно/предприемаческото поведение.

### **Възприемани социални норми**

Като се взе предвид възрастта и високата интелигентност на изследваните лица, от една страна, и характерът на поведенията, които се моделират, от друга, бе прието, че близките и приятелите са най-подходящи като референтни общиности, към чийто социални норми, очаквания и изисквания личността ще проявява повишена чувствителност при формиране на поведенческите си намерения. Нормативните възприятия на изследваните бяха регистрирани чрез приемането/отхвърлянето на две твърдения по 7-степенна скала: „На моите близки и приятели ще им допадне намерението ми (да имигрирам на Запад/да започна самостоятелна предприемаческа дейност)” и „Моите близки и приятели ще се опитат да ме откажат от намерението ми (да имигрирам на Запад/да започна самостоятелна предприемаческа дейност).”

### **Консултативна готовност**

Мотивацията за вслушване в съветите и съобразяване с очакванията на референтните фигури (близките и приятели) при формиране-

то на намеренията за имиграция/предприемачество бе регистрирана по сходен начин. Изследваните лица бяха помолени да отразят съгласието/несъгласието си по 7-степенна скала с твърденията: „Когато преценявам дали да имигрирам на Запад, аз не се вслушвам в мненията и съветите на моите близки и приятели” и „Опитвам се да започна самостоятелна предприемаческа дейност, която ще се хареса на моите близки и познати.”

Показателите за възприеманите социални норми и консултативна готовност бяха умножени и полученото произведение бе използвано като индекс за възприемани социални норми спрямо поведенията в съответствие с модела на Bagozzi & Schmedlitz (1985).

### **Потребност от социално одобрение**

В изследването бе използвана Скалата за Социална Желателност (ССЖ), стандартизирана за български условия от Паспаланова и Щетински (1985). Въпросникът се състои от 20 твърдения и позволява да се регистрират индивидуалните различия в тенденцията за положително себеизявление на личността в съответствие с културните норми и очаквания на околните.

### **Статистически процедури**

За проверката на хипотезите бе използван методът на иерархическия регресионен анализ (Allison, 1977; Cohen, & Cohen, 1975; Zedeck, 1971). Съответните стойности на коефициентите на детерминация в отделните уравнения, съдържащи само самостоятелните ефекти на независими променливи, бяха сравнявани със стойностите на коефициентите на определение при уравненията, в които се отчитаха и интерактивните ефекти, за да бъдат получени F-отношения. При проверката на първата хипотеза бяха изследвани следните регресионни уравнения:

$$\Pi_{Na} = x + b_1 Ac + b_2 \Pi_{CO} + b_3 CH + b_4 (Ac * \Pi_{CO}) + b_5 (CH * \Pi_{CO}) + e \quad (1)$$

$$\Pi_{Na} = x + b_1 Ac + b_2 \Pi_{CO} + b_3 CH + b_4 (Ac * \Pi_{CO}) + e, \quad (2)$$

където:  $\Pi_{Na}$  е намерението да се осъществи поведението a,  $Ac = (Y_i * a_i)$ , при  $Y_i$  — убеждението (субективната вероятност), че това действие ще доведе до последствието i,  $a_i$  — оценката за субективната валентност на последствието i,  $\Pi_{CO}$  — потребност от социално одобрение,  $CH$  — субективното възприемане на социалните норми,  $x$  — свободният член и  $b_1 - b_5$  — нестандартизираните регресионни коефициенти при случайна грешка — e.

Проверката на хипотезата за интерактивния ефект на субектната норма и потребността от социално одобрение върху поведенческите намерения се реализира чрез изчисляване на F-отношението при сравняване на коефициентите на определение в двете уравнения. За да се провери хипотезата за интерактивния ефект на личностните нагласи и потребността от одобрение върху намеренията, бяха използвани следните уравнения:

$$\text{ПН}_{\text{А}} = x + b_1 \text{Ac} + b_2 \text{ПСО} + b_3 \text{CH} + b_4 (\text{Ac} * \text{CH}) + b_5 (\text{CH} * \text{ПСО}) + e \quad (3)$$

$$\text{ПН}_{\text{А}} = x + b_1 \text{Ac} + b_2 \text{ПСО} + b_3 \text{CH} + b_4 (\text{Ac} * \text{ПСО}) + e \quad (4)$$

Аналогично, проверката на хипотезата за интерактивния ефект на личностните нагласи и нормативните убеждения върху поведенческите намерения бе осъществена чрез уравненията:

$$\text{ПН}_{\text{А}} = x + b_1 \text{Ha} + b_2 \text{НУ} + b_3 (\text{ЦЕН} * \text{НУ}) + e \quad (5)$$

$$\text{ПН}_{\text{А}} = x + b_1 \text{Ha} + b_2 \text{НУ} + e, \quad (6)$$

където, Ha е агрегираният ценностно-експекционен индекс на нагласата към поведението, а НУ — нормативното убеждение.

Хипотезата за интерактивния ефект на агрегирания ценностно-експекционен индекс на нагласи към поведението и потребността от социално одобрение бе изследвана на основата на уравненията:

$$\text{ПН}_{\text{А}} = x + b_1 \text{Ac} + b_2 \text{ПСО} + b_3 (\text{Ac} * \text{ПСО}) + e \quad (7)$$

$$\text{ПН}_{\text{А}} = x + b_1 \text{Ac} + b_2 \text{ПСО} + e \quad (8)$$

## Резултати

В табл. 1 и табл. 2 са обобщени средните, стандартните отклонения и корелациите при регистрираните променливи за имиграционните и предприемаческите поведения на младите хора с висока интелигентност.

Таблица 1. Средни, стандартни отклонения и корелации на контролираните променливи за имиграционно поведение (гарантирана имиграция — над диагонала; рискова имиграция — под диагонала) ( $N = 172$ )

ПРОМЕНЛИВИ	Коефициенти на корелация							Гарантира имиграция		Рискова имиграции	
	ПНа	На	Ac	НУ	КГ	СН	ПС	x	S.D.	x	S.D.
Поведенческо намерение за имиграция (ПНа)	1.00	0.62	0.44	0.26	-0.04	-0.09	0.06	3.86	1.54	3.26	1.34
Нагласа към поведението (На)	0.51	1.00	0.43	0.24	0.06	-0.09	0.09	-5.45	2.45	0.98	3.56
Ценностно-експекционен индекс на нагласата (Ac)	0.35	0.43	1.00	0.19	0.01	-0.07	0.08	-19.04	28.24	5.04	19.87
Нормативно убеждение (НУ)	0.41	0.32	0.34	1.00	-0.21	0.24	0.31	1.12	2.68	-0.78	3.02
Консултативна готовност (КГ)	0.11	0.18	0.14	-0.03	1.00	-0.25	-0.04	-3.35	2.98	-3.12	2.76
Социална норма (СН)	-0.20	-0.22	-0.17	-0.58	-0.18	1.00	-0.14	-2.46	6.87	0.76	7.22
Потребност от социално одобрение (ПСО)	-0.11	-0.14	-0.09	-0.27	-0.07	0.13	1.00		12.32	4.65	

Таблица 2. Средни, стандартни отклонения и корелации на контролираните променливи за предпринемаческо поведение (открыто предпринемачество — над диагонала; спекулативно предпринемачество — под диагонала) ( $N = 172$ )

ПРОМЕНЛИВИ	Коефициенти на корелация							Открито предприе- мачество	Спекула- тивно предприе- мачество		
	ПНа	На	Ас	НУ	КГ	СН	ПСО		x	S.D.	x
Поведенческо намерение за имиграция (ПНа)	1.00	0.68	0.58	0.36	0.04	0.11	0.06	5.23	1.67	1.56	1.76
Нагласа към поведението (На)	0.68	1.00	0.54	0.39	-0.04	0.03	0.06	5.12	4.34	0.56	5.63
Ценностно-експе- ктационен индекс на нагласата (Ас)	0.48	0.53	1.00	0.39	0.04	0.17	0.05	31.02	29.30	-10.04	29.31
Нормативно убеждение (НУ)	0.44	0.52	0.46	1.00	0.24	0.09	0.18	3.32	2.48	-1.78	3.42
Консултативна готовност (КГ)	0.01	0.01	0.04	-0.06	1.00	0.75	-0.08	0.85	3.18	0.86	3.72
Социална норма (СН)	0.05	-0.09	0.09	0.14	-0.43	1.00	-0.05	2.31	7.34	-2.01	7.43
Потребност от социално одобрение (ПСО)	0.06	0.08	-0.01	-0.07	-0.05	-0.03	1.00		12.32	4.65	

Тези данни позволяват да се отбележи наличието на съществена дисперсия и възможности да се извличат значими изводи от анализа на взаимовръзките между двойките контролирани променливи. Доминира намерението за открито предприемачество, следвано от намерението за гарантирана имиграция и рискова имиграция. Най-ниски са стойностите за намеренията на високоинтелигентните млади хора да се заемат със спекулативна предприемаческа дейност за бързо натрупване на капитал.

По съществени резултати от проверката на хипотезата за интерактивния ефект на възприеманите социални очаквания и норми и потребността от социално одобрение са представени в табл. 3.

Таблица 3. Параметри на регресионните уравнения за проверка на интерактивните модели на намеренията при отчитане взаимодействието с потребността от социално одобрение. (N = 172)

Поведенчески намерения за:	Параметри на регресионните уравнения						Коефициенти на определение		F
	x	b1	b2	b3	b4	b5	Уравнение първо	Уравнение второ	
Гарантирана имиграция	4.21	0.05	0.08	0.24*	0.02	0.45*	0.28	0.19	21.00**
Рискова имиграция	3.64	0.08*	0.05	0.11	0.01	0.14	0.19	0.18	2.06
Открито предприемачество	3.26	0.07*	0.15	0.04	0.001	0.02	0.25	0.24	2.24
Спекулативно предприемачество	2.87	0.05*	0.10	0.04	0.00	0.02	0.23	0.22	2.17

\* p < 0.05; \*\* F (1.168) е статистически значимо при p < 0.05, ако F > 3.92

Както се очакваше, по отношение на намерението да се имиграрира на Запад без предварителен договор, на късмет (рискова имиграция, за която съществува неблагоприятен социален контекст), социалните норми и очаквания влияят върху намеренията само при лицата, които демонстрират висока потребност от социално одобрение. По отношение на самостоятелното открито предприемачество, за което съществува благоприятен социален контекст, социалните норми и потребността от социално одобрение не демонстрират значим интерактивен ефект, както се очакваше.

При проверката на хипотезата за интерактивния ефект на частните личностни нагласи към поведенчесията и потребността от социално одобрение върху поведенческите намерения се оказа, че нито едно от F-отношенията не достига равнището на статистическа значимост. Стойностите на F достигат до 1.46, но остават незначими. По сходен начин при проверката на хипотезата за интерактивното влияние на нагласите и нормативните убеждения на изследваните и при проверката на хипотезата за интерактивното влияние на агрегирания ценностно-експекционен индекс на нагласата и потребността от социално одобрение нито едно от F-отношенията не достига до равнището на статистическа значимост и в двете поведенчески направления.

## Обсъждане

Резултатите от изследването са в подкрепа на възгледа за това, че социалните норми влияят върху нагласите в зависимост от потребността от социално одобрение и спецификата на социалния контекст на поведението, което се предсказва (Acock & De Fleur, 1972; Andrews & Kandel, 1979; Warner & De Fleur, 1969; Bagozzi & Schnedeitz, 1985). При инертен, неблагоприятен социален контекст, в който имиграционното поведение остава социално неотчетливо или не води до изразени социални подкрепления, социалните норми и очаквания по отношение на това поведение взаимодействват с потребността на личността от социално одобрение, за да детерминират нейните поведенчески намерения. Очевидно, когато икономическата имиграция и самостоятелното предприемачество нямат моцен, благоприятен социален контекст, не са социално отчетливи и не водят до значими социални подкрепления и санкции, само при наличието на засилена личностна потребност от социално одобрение намеренията за имиграция/предприемачество на младите хора с висока интелигентност могат да бъдат повлияни от възприеманите от тях положителни социални норми, стандарти и оценки към съответните поведения. Обратно, благоприятният

социален контекст, в който на тези поведения се отделя значително внимание и те се придвижват от значими социални последствия, намеренията за имиграция/предприемачество се определят от възприеманите социалните норми, стандарти и очаквания и не се влияят от личностна потребност от социално одобрение.

Тези емпирични находки се потвърждават за двете условия за предприемачество и при имиграцията с предварително гарантирани трудов договор, но не и при условието на рискова имиграция. Това изисква да се направят някои допълнителни предположения.

Вероятно след първата вълна на икономическа имиграция от рисков тип (цялата 1990 и началото на 1991 година) са настъпили изменения в благоприятността на социалния контекст на това младежко поведение. От една страна, това поведение загуби в сравнение с по-ранните периоди своята социална отчетливост и с нарастващето на честотата му намаля неговата относителна изключителност и рядкост. От друга страна, в сравнение с първото условие — относително рядката ситуация на имиграция с благоприятен и гарантиран договор, рисковата имиграция е твърде непривлекателна алтернатива за изследваниите, техните близки и приятели. И в двета случая по отношение на рисковата имиграция социалният контекст е твърде неблагоприятен и в него имиграционното поведение изглежда получава по-неблагоприятни социални конотации. Гарантираната с договор имиграция е с по-мощно влияние върху нагласите към поведението, но само дотолкова, доколкото среща енергетизиращото взаимодействие с потребността от социално одобрение и възприемани като положителни социални норми относно имиграцията. Като доказателство в подкрепа на подобна интерпретация може да се приведе фактически, че възприеманите социални норми нито имат значим самостоятелен ефект, нито имат значим интерактивен ефект заедно с потребността от социално одобрение по отношение на рисковата имиграция, а както личи от изложените резултати, възприеманите норми и потребността от социално одобрение си взаимодействват при дентризиацията на намеренията за гарантирана с предварителен договор имиграция.

По- внимателното изучаване на регресионните кофициенти в уравненията подсказва някои допълнителни възможности за обяснение на различията в моделите на намеренията за рискова и гарантирана икономическа имиграция сред младите хора с висока интелигентност. За рисковата имиграция нагласата към поведението има положително влияние върху намерението, докато за гарантираната с договор имиграция нагласата няма статистически значимо влияние върху намеренията. Явно, равнището на възприемано от личността нормативно приемане на рисковата имиграция е недостатъчно, за да се активизира действието на личностната потребност от социално одобрение и в тези условия про-

цесите на вземане на решение за рискова имиграция се управляват преди всичко от личностно-диспозиционни фактори. От друга страна, гарантиранията с договор имиграция явно съдържа по-благоприятна социална конотация и в комбинация със засилена личностна потребност от социално одобрение води до заглушаване ефектите на личностните нагласи от по-мощи ситуациино-контекстуални фактори. Обобщено, когато социалният контекст на имиграционното поведение на високоинтелигентните млади хора е благоприятен и достатъчно насытен с подкрепления, за да активизира личностната потребност от социално одобрение и възприемане на социалните норми, стандарти и очаквания от страна на близките и приятелите, техните личностни нагласи нямат съществено влияние върху формирането на имиграционни намерения. Когато социалният контекст на имиграционното поведение на високоинтелигентните млади хора е инертен, от решаващо значение за формирането на имиграционни намерения сред тях са личностните диспозиции към това поведение. С други думи, при едни обстоятелства личностните диспозиции управляват поведението, докато в други, контролиращият фактор се намира в социалната среда на поведението и действа в комбинация с личностните диспозиции.

Ощещественото емпирично изследване показва, че взаимодействието между потребността от социално одобрение и възприемания социално-нормативен фон на имиграционните/предприемаческите поведения е опосредствано от благоприятността на социалния контекст на поведението. По-конкретно, гарантиранията икономическа имиграция на високоинтелигентни млади хора се оказва поведение именно в такъв контекст, доколкото то е социално отчетливо (забележимо) и води до изразени положителни социални подкрепления в български условия.

В изследването не бяха потвърдени хипотезите за интерактивното влияние на ценностно-експекционния индекс на нагласата върху частните нагласи към имиграционните/предприемаческите поведения на високоинтелигентните млади хора. Този фактор има самостоятелно влияние при формиране на намеренията, което се обяснява най-добре от модела на Ajzen & Fishbein (1975). От своя страна, частните имиграционни и предприемачески нагласи на изследваните не взаимодействат във влиянието си върху поведенческите намерения нито с потребността от социално одобрение, нито с нормативните убеждения на изследваните. Те демонстрират единствено класическото самостоятелно влияние върху намеренията.

Убежденията, оценките и частните личностни нагласи бяха операционализирани в това изследване на психологическо равнище. Въпреки че могат да корелират с някои социални и ситуативно-контекстуални фактори, те навинаги взаимодействват с тях при формирането на поведенчески намерения. От своя страна, ефектите на социалните пор-

ми върху поведенческите намерения при неблагоприятен, инертен към поведението социален контекст са възможни единствено поради посредничеството на засилената личностна потребност към социално одобрение.

В заключение трябва да се признае, че са необходими нови допълнителни изследвания върху същността и възможностите за операционализация на социалния контекст на поведението, а също и върху неговото взаимодействие с възприемането на социалните очаквания, стандарти и норми и потребността от одобрение. В идеалния случай е възможно чрез контролиран експеримент да се проследят ефектите на измерителите на благоприятността/неблагоприятността на социалния контекст на имиграционното /предприемаческо поведение. По-голяма задълбоченост е необходима и по отношение определянето и операционализацията на нормативните възприятия. Твърде възможно е възприемането на социалните норми да отразява по-сложна картина на социално-нормативните оценъчни стандарти, с които си служи личността при вземане на решения и формиране на поведенчески намерения. И накрая, представеното изследване може да бъде съществено разширен и обогатено, ако се пренасочи от използването на поведенческите намерения като зависими променливи към използването като зависими променливи на реалните имиграционни и предприемачески поведения на високоинтелигентните млади хора у нас. Най-общо, получепите резултати разкриват нови възможности за разширяване и обогатяване на представите ни за факторите, които влияят върху един от най-сложните и стратегически значими социални поведения на младото поколение.

## ЛИТЕРАТУРА

- Паспаланова, Е. (1984). Методическо пособие за работа със скала за социална желателност (ССЖ). София, БАН — Централна лаборатория по психология.
- Паспаланова, Е. & Щетински, Д. (1985). Методическо пособие за работа със свободния от културни влияния тест за интелигентност С.Ф.-2.А. София, БАН — Централна лаборатория по психология.
- Acock, A.C. & De Fleur, M.L. (1972). A configurational approach to contingency consistency. *American Sociological Review*, 37, 714-726.
- Ajzen, I. & Fishbein, M.F. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Allison, P.D. (1977). Testing for interaction in multiple regression. *American Journal of Sociology*, 83, 144-153.
- Andrews, K.H. & Kandel, D.B. (1979). Attitude and Behavior: A specification of the contingent consistency hypothesis. *American Sociological Review*, 44, 298-310.
- Bagozzi, R.P. & Schnedlitz, P. (1985). Social Contingencies in the Attitude Model: A Test of Certain Interaction Hypotheses. *Social Psychology Quarterly*, 48, 366-373.

- Cohen, J. & Cohen, P. (1975). Applied Multivariate Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences. New York, Wiley.
- Crowne, D.P. & Mariowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Edwards, A. (1957). Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Liska, A.E. (1984). A critical examination of the causal structure of the Fishbein/Ajzen attitude behavior model. *Social Psychology Quarterly*, 47, 61-74.
- Merton, R.K. (1968). Social Theory and Social Structure. Enlarged Edition, New York, Free Press.
- Strickland, B. & Crowne, D. (1962). Conformity under conditions of simulated group pressure as a function of the need for approval. *Journal of Social Psychology*, 58, 117-181.
- Zedeck, S. (1971). Problems with the use of moderator variables. *Psychological Bulletin*, 76, 295-310.

**ВЪПРОСНИК ЗА ОЦЕНКА НА УЧЕБНАТА ТРЕВОЖНОСТ,  
ВЪЗПРИЕМАНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В УЧЕБНАТА  
ДЕЙНОСТ И БЛАГОПОЛУЧИЕТО ВЪВ  
ВЗАИМООТНОШЕНИЯТА С ВРЪСТНИЦИТЕ  
(НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ)**

Пламен Калчев, Петя Хорозова, Живка Бурушкина\*

**AN QUESTIONNAIRE FOR ASSESSMENT THE TEST ANXIETY,  
PERCEIVE COMPETENCE IN ACADEMIC PERFORMANCE AND  
SUBJECTIVE WELL-BEING AMONG PEERS IN ELEMENTARY  
SCHOOL CHILDREN**

Plamen Kalchev, Petia Horozova, Gjivka Burushkina

A development of an questionnaire for assessment the test anxiety, perceived competence in academic performance and subjective well-being among peers (subjects were 302 4th grade students) is presented. The Questionnaire is based on items from TASC (Sarason et al., 1960), SAS (Phillips, 1978), TCI (Hill, Wigfield, 1984) and PCSC (Harter, 1982). All of the items are formulated in the format suggested by Harter (1982). Factor analysis (method of principal components, Oblimin rotation) clearly distinguish the test anxiety factor (12 items, Cronbach's alpha = 0,83) and the perceived competence factor (12 items, alpha = 0,86) which are negatively correlated. Data concerning the scales criterion validity (based on teacher ratings) and the construct-validity as well are obtained. The internal consistency of the subjective well-being scale among peers is unsatisfactory (10 items, alpha 0,67). Factor analysis extract two slightly negatively correlated factors. The structure of the subjective well-being scale need future examination and development

Англоезичният термин за тревожност „anxiety” произлиза от използвания от З. Фройд „Angst” (цит. по Borkovec et al., 1977) и този факт е твърде показателен за силния тласък в изследването на тревожността, зададен от психоаналитичната традиция. Обилието от теории за произхода и същността на тревожността обаче (вж. обзор по проблема в Epstein, 1972; Phillips, 1972) далеч не се ограничава в рамките на

\* Пламен Калчев — гл. асистент, СУ „Св. Климент Охридски”  
Петя Хорозова — психолог, 151 СОУПИ, София  
Живка Бурушкина — психолог, 151 СОУПИ, София

психоаналитичния подход. Тревожността вероятно е от най-често изследваните личностни променливи, но един от малкото единодушно приети резултати отразява идеята за непродуктивността на подхода, предпоставящ неразчленимия „унитарен“ характер на конструкта (Borkovec et al., 1977).

Важна крачка в „декомпозирането“ на понятието е свързана с разграничаването на тревожността като личностна черта и като състояние (Spielberger, 1972a). В първия аспект тревожността се определя като преходно, неприятно емоционално състояние, характеризиращо се презживяване на напрежение и беспокойство, съчетано с активация на автономната нервна система; тревожността-състояние „флуктуира“, изменя се по интензивност като функция от стреса, на който е подложена личността, и степента, в която актуалната ситуация се преживява като заплашителна и се асоциира с очаквания за негативен изход. Като личностна черта тревожността отразява относително устойчиви индивидуални различия в честотата и интензивността на тревожните състояния — съществува в латентен вид като тенденция (диспозиция) широк кръг от ситуации да се възприемат като потенциално заплашителни и да се реагира на тях със състояния на тревожност.

Едно следващо равнище на анализ е свързано с разграничаването на „специфични“ черти — изпитна тревожност, социална тревожност (фобия), тревожност от раздяла, пристрастие към опасност и др. Всъщност идеята за „специфичните“ черти предполага включването на допълнителна, ситуативна детерминанта и на практика отразява интеракционисткия подход (личност X ситуация), според който интерпретацията на поведението трябва да се основава както на личностните (диспозиционални) променливи, така и на актуалната ситуация и тяхното взаимодействие (Mellstrom et al., 1978). Налице са най-малко две принципни основания за дефинирането на различни видове тревожност като специфични черти: а) като цяло те по-добре предсказват възникването на тревожни състояния в съответстващите им ситуации (Spielberger, 1972b; Mellstrom et al., 1978);<sup>1</sup> б) основават се на ясно разграничени диагностични критерии от гледна точка на ситуацията, в която възникват, и изискват различни подходи за третиране (напр. Phelps et al., 1992).

Между общата и специфичните видове тревожност обикновено се проявява умерена корелация в границите 0,40 — 0,50 (Phillips et al., 1972). Данните за общата и за изпитната тревожност, напр. измерени по скалите на I. Sarason (GAS и TAS), свидетелстват за частичното при-

<sup>1</sup> Прогностичните възможности на общата тревожност се доближават или се изравняват с тези на специфичните видове само в ситуации, в които е налице заплаха за самоуважението (аз-включеност в ситуацията), вероятно, защото заплахата за аз-а втози случай е основен източник на тревожността (Spielberger, 1972 b)

покриване на двета конструкта, но корелацията между тях не е достатъчно силна, за да се разглеждат като показатели за надеждността на една обща скала (Sarason, 1972). Според C. Spielberger умерената корелация между общата тревожност, от една страна, и социалната и изпитната, от друга, би могла да се обясни със заплахата за аз-а (самоуважението) като общ компонент на широк кръг от ситуации, включващи взаимоотношения и оценка на личностната адекватност (Spielberger, 1972b). (Характерно е обаче, че лицата с висока/ниска обща тревожност-черта (по скалата на Spielberger) не се различават от гледна точка на тенденцията да реагират с тревожни състояния при физическа опасност (заплаха от електрически ток) (Spielberger, 1972a).

Предмет на анализ в настоящата статия е „изпитната тревожност“ като личностна черта — един традиционен проблем, съсредоточил голям брой теоретични и емпирични изследвания.<sup>1</sup> В този случай източник на тревожното състояние е изпитната ситуация (в широк смисъл ситуация на оценка на знанията, уменията, способностите, качествата на личността), която се преживява като заплашителна, съпровожда се с напрежение и загриженост за резултата, активира негативни очаквания за изхода, съпроводени с подчертани вегетативни реакции (учесмено дишане, изпотяване, сърцебиене, пресъхване на устата и др.). Подобни състояния се преживяват от всяко дете, но у „тревожното дете“ (тревожността като личностна черта) те възникват по-лесно, с по-голяма интензивност, в по-широк кръг от ситуации и често пъти неоснователно. Този вид тревожност накратко би могъл да се определи и като страх от изпитването, като ситуацията на оценка съдържа заплаха както за аз-образа, така и за социалната позиция на детето. Тревожните деца са по-чувствителни към неуспехите, по-силно реагират на получаваните от възрастните оценки и проявяват силна тенденция да избягват критиките и неуспехите поради страх от негативна оценка (Hill, Wigfield, 1984).

В първото голямо изследване на ученици от началния курс (Sarason et al., 1960) произходът на изпитната тревожност се анализира от гледна точка на взаимоотношенията в семейството, като се свързва със свръхкритичното отношение и прекалените, нереалистични очаквания на родителите към детето. Дори и ако не се приеме интерпретацията на тревожността като резултат от „интернализирана враждебност към критичните родители“, няма основание да се подценява ролята на семейната среда — стилът на взаимоотношения, стратегиите за разрешаване на конфликтите, негативните реакции на родителите спрямо неуспехите на детето да отговори на техните очаквания са прогностични фактори

<sup>1</sup> За сравнение интересът към „социалната тревожност“ напр. се появява по-късно и нараства значително през 80-те и 90-те години (Glass, Arnkoff, 1994; Heimberg, 1994)

за развитие на тревожността (Hill, Wigfield, 1984; Edelstein et al., 1994).

Взаимоотношенията с родителите могат да се анализират и от друг аспект. Преживяването на оценъчната ситуация като заплашителна зависи не само от негативните очаквания за изхода, но и от силата на актуализираните в нея мотиви (Ситуация, която поражда очакване за депривация на силни, личностно значими мотиви, се съпровожда с по-силен дискомфорт и психично напрежение). От тази гледна точка напр. биха могли да се обяснят данните за по-силна изпитна тревожност сред малцинствените групи в САЩ. Обикновено в този случай са налице свръхзисквания за учебни постижения, без помощ и указания от родителите за постигането на успеха. Като резултат от индуцираната по този начин висока мотивация за постижения (без съответната инструментална подкрепа) изпитната ситуация се преживява в по-голяма степен като заплашителна и повишава равнището на тревожност (Phillips et al., 1972). По аналогичен начин би могло да се обясни защо част от слабите ученици, у които преобладават очаквания за ниски учебни постижения, не проявяват високо равнище на тревожност.

Критичен момент в развитието на изпитната тревожност са успехите и неуспехите в учебната дейност. Още от първите дни на постъпването в училище детето е подложено на систематично и най-често строго формализирано оценяване на постиженията. Постепенно децата започват да сравняват своите резултати и с тези на връстниците си, като високият стандарт, задаван от силните ученици, се превръща в допълнителен източник за негативно влияние върху самооценката. В тази ситуация, в която целият социален натиск (от учителя, родителите) е съредоточен в една тясна област на постижения и никакви други резултати, не биха могли да компенсират неуспехите в ученето (Barker, 1969), детето е изправено пред алтернативата да развие у себе си чувство за компетентност, умелост или обратно — за малооценост и съмнение в собствените си възможности, като „загуби смелостта да учи по-нататък” (Ериксън, 1992). Не всички ученици, които системно не се справят в училище, развиват висока тревожност, но тревожните деца по-често имат „биография” от неуспехи и ниски постижения (Stipek, 1988). По данни на K. Hill и A. Wigfield около 20%-25% (приблизително 10 млн. деца) от учениците в началния и в прогимназиалния курс в САЩ страдат от подчертана форма на изпитна тревожност (1984).

Между равнището на изпитна тревожност и учебните постижения стабилно се проявява негативна връзка, която с възрастта се засилва (Phillips et al., 1972; Hill, Wigfield, 1984). Неуспехите в училище провокират развитието на тревожността, но тревожността също влияе негативно както върху процесите на учене, така и върху демонстрацията на постигнатото вече равнище. (Тревожното дете не само усвоява по-трудно нови знания, но по-трудно успява и да ги прояви в изпитна ситуация

(Stipek, 1988). Емпиричните изследвания от тази гледна точка свидетелстват преди всичко не за проблеми, породени от активацията на автономната нервна система, а за различия в селекцията на получаваната информация (вниманието) (Wine, 1971; I. Sarason, 1972). При решаването на задачата тревожните деца са съсредоточени не върху условията за решаване, а върху самооценъчни съждения в негативен, обезценяващ план или са погълнати от възможните последици от неуспеха и от оценките на възрастните. Като резултат съответстващата на задачата информация се пренебрегва или се интерпретира неправилно, стига се до блокиране на вниманието или паметта. Подобна представа предполага определени личностни корелации (равнище на тревожност) на селективността на вниманието (Sarason, 1972).

**Изпитна тревожност и самооценка.** Равнището на самооценка по традиция тясно се асоциира с изпитната тревожност, но никога не се разглежда като неин индикатор (Phillips et al., 1972). Според J. Nicolls данните за самооценката по-добре предсказват поведението в оценъчна ситуация, тъй като изпитната тревожност е само едно от възможните следствия на ниската самооценка, опосредстващо неадаптивното поведение (1976). В изследването на X. Хекхаузен по емпиричен път са извлечени три когнитивни образувания от самооценъчен тип (чувство за некомпетентност, отрицателна самооценка, очакване за неуспех), чието доминиране в изпитната ситуация пречи за фокусиране на вниманието върху условията на задачата и води до ниски резултати. Подобен тип данни поставят въпроса дали по този начин не се възпроизвежда само една естествена корелация между ниското равнище на способности (и основаната на него самооценка) и по-слабите изпитни резултати, при което състоянието на тревожност играе ролята само на съпътстваща променлива (Хекхаузен, 1986, т.1). Резултатите, получени от I. Sarason обаче, при които тревожните лица при „щадящи“ за самооценката условия съществено повишават своите резултати и дори надминават нискотревожните, опровергават основанията за подобно заключение (I. Sarason, 1972). Страхът от изпитването не е следствие само от ниско равнище на способностите, но „представлява предизвикано от заплаха за аз-образа състояние, индивидуалните различия, в което се определят от мотивационни личностни диспозиции“ (Хекхаузен, 1986, стр. 256). Тревожността също така не може да се определи просто като индикатор на равнището на самооценка, защото зависи не само от оценката на личните възможности и очакванията за неуспех, но и от други фактори като значимостта на задачата, публичния характер на оценката, наличието/липсата на условия, обясняващи неуспеха и др. (Stipek, 1988).

От друг аспект се разглеждат отношенията между тревожността и самооценката (самоуважението) в terror management theory (Solomon et al., 1991), според която самоуважението играе „буферна“ роля по отно-

щение на тревожността — хората са мотивирани да развиват положителен аз-образ (потребност от самоуважение) като закрила от тревожността, която в противен случай осъзнаването на собствената уязвимост и преходност неминуемо би предизвикало. Източникът на връзката самоуважение-закрила срещу тревожността се корени в ранните взаимоотношения с родителите, когато успешно интернализираните изисквания и стандарти, задавани от родителите като основа за самоуважението, тясно се асоциират с чувството за сигурност и защитеност. Подобна, фиксирана в детството неосъзната връзка самоуважение-психичен комфорт, сигурност води до редукция на тревожността в стресови ситуации и обратно — заплахата за самоуважението продуцира състояние на тревожност (Greenberg et al., 1994).

Независимо от възможните подходи е очевидно, че между самооценката и тревожността съществува кръгова зависимост: ниската самооценка благоприятства тревожно състояние, чисто негативно влияние върху резултата подхранва изходната самооценка. (Осъзнаването на тревожното състояние и трудностите, свързани със самоконтрола в изпитната ситуация, вероятно влияят и пряко, а не само опосредствено, чрез резултата, върху самоуважението.) Въпреки стабилната отрицателна връзка между двете променливи нито една от тях сама по себе си не може да служи като показател за другата.

В заключение, предмет на емпирично изследване в начална училищна възраст са следните променливи:

а) **изпитна тревожност**, като относително устойчива личностна диспозиция — тенденцията да се реагира със състояние на тревожност на очаквана/реална оценъчна ситуация. Тук и по-долу вместо понятието „изпитна тревожност“ ще се използва „учебна тревожност“, което е аналогично по съдържание, но има известни терминологични преимущества. „Изпитната тревожност“ в неявен вид предполага тенденцията да се реагира с тревожни състояния непосредствено преди или по време оценъчната ситуация. Подобни състояния обаче могат да възникват далеч преди самата изпитна процедура, в частност детето може да преживява беспокойство и загриженост и извън училище по повод на възможните учебни провали. Факторните изследвания (вж. по-долу) напр. различават „отдалечени притеснения за училището“ от „изпитна тревожност“, свързана по-непосредствено с изпитната ситуация. Независимо от емпиричните основания за разграничаването на двата типа реакции очевиден е общият им произход. От тази гледна точка тук те ще бъдат обединени от термина „учебна тревожност“. Употребата му в случая няма принципно значение — той включва съдържанието на изпитната тревожност, без да е обременен от части с фиксиране на времеви интервал непосредствено преди или по време на изпитната процедура;

б) самооценката в учебната дейност ще се анализира като **възприеманата компетентност в ученето**, която отразява начина, по който детето преживява собствените си възможности за ефективно справяне с учебните си задължения (Harter, 1982);

в) един трети параметър, който за разлика от посочените по-горе, се проявява преимуЩествено извън сферата на взаимоотношения с учителя, накратко може да се обозначи като **субективно благополучие във взаимоотношенията с връстниците** и отразява включеността/изолацията в групата и психичния комфорт в тази сфера.

Задача на изследването е конструиране и апробация на въпросник за скринингово проучване на учебната тревожност, възприеманата компетентност в учебната дейност и благополучието във взаимоотношениета с връстниците в началната училищна възраст.

## Метод

При емпиричните изследвания на тревожността по традиция се използват няколко подхода: а) оценъчни /рейтингови/ скали, основани на поведенчески показатели (напр. Glennon, Weisz, 1978); б) проективни методи (като пример за изследване на учебната тревожност в началната училищна възраст тук би могла да се посочи адаптираната от И. Имададзе в сходни с нашите условия методика на F. Amen (Имададзе, 1970; Нежнова, Филиппова, 1981); в) физиологични показатели (Borcovec et al., 1977); г) въпросници, основани на самоописанието.

Последният подход, който е използван и в настоящото изследване, е най-популярен, вероятно защото изпитната тревожност е един „осъзнат опит“ (Sarason et al., 1960) — детето добре разбира и съответно би трявало да вербализира, че това, което преживява в оценъчната ситуация, включва неудоволствие, напрежение и беспокойство.

Първият въпросник от този тип за изследване на изпитната тревожност в началната училищна възраст (TASC) е конструиран от S. Sarason и съавт. (1960), като следващите скали до голяма степен биха могли да се определят като ревизии на TASC в няколко основни направления:

а) преформулиране на айтемите в позитивен план (напр. не „Притесняваш ли се, когато те изпитват?“, а „Спокоен ли си, когато те изпитват?“). Този вариант накратко се означава като TASC-Rx (от relaxed) (Feld, Lewis, 1969, цит. по Phillips, 1978). На основата на TASC-Rx е разработен съкратен седемайтемен вариант (Test Comfort Index — TCI), който е послужил за масови изследвания в практиката и е добре посрещнат от учителите (Hill, Wigfield, 1984);

б) факторен анализ на въпросника, резултатите от който неколкократно потвърждават наличието на 4 фактора: изпитна тревожност; негативен аз-образ (самооценка); „отдалечени“ притеснения относно из-

питването (напр. въкъщи); физиологични реакции (Feld, Lewis, 1967). В TASC обаче не са представени просто 4 типа айтеми, а повечето от тях са натоварени по няколко фактора, като припокриването е най-голямо при първите два (Nicholls, 1978). Подобен тип данни сочат необходимостта от преформулиране на признаците и преди всичко — разграничаване на „тревожните” и „самооценъчните” айтеми.<sup>1</sup>

Един по-широк подход е представен в изследването на „училищната тревожност” (School Anxiety Scale — SAS, Phillips, 1978), която включва и проблеми на взаимоотношенията с връстниците, аспекти на социалната тревожност и др. Факторният анализ на SAS, в която са включени и айтемите от TASC, също разкрива 4-факторна структура: а) изпитна тревожност; б) липса на увереност да се посрещнат очакванията на другите; в) трудност при себеизразяване (страх от негативна оценка, особено при публично изгълнение; г) физиологична реактивност, асоциирана с ниска толерантност към стреса. Повечето от айтемите на TASC са с високи тегла по фактора изпитна тревожност на SAS; отдалечените беспокойства и физиологичните реакции (по TASC) според B. Phillips се комбинират във физиологичната реактивност по SAS, а ниската самооценка (по TASC) частично покрива „липсата на увереност” и „трудности при себеизразяването” по SAS, въпреки че в този случай прякото сравнение е най-ограничено от гледна точка на съдържанието на айтемите (Phillips, 1978).

За измерването на „учебната тревожност” в настоящото изследване бяха формулирани 15 айтема, основани на анализ на TASC, TCI и SAS, като съдържанието им е ориентирано към „беспокойство по повод на изпитването”, „отдалечени беспокойства за учебните постижения” и „физиологични реакции по отношение на изпитната ситуация”. Всички айтеми са формулирани във формата, предложен от S. Harter (1982). Този подход, наред с други преимущества (вж. по-долу), схема и дилемата относно представянето на признаците в позитивен или негативен план.

За изследване на възприеманата компетентност бяха формулирани 11 айтема, повечето от които се основават на скалата на S. Harter за познавателна компетентност (1982) и SAS (Phillips, 1978). Скалата на S. Harter е означена като „познавателна компетентност”, но с уточнението, че се отнася за компетентност в учебната дейност (1982).

При всички въпроси е използван оригиналният формат, разработен от S. Harter (1982) — двата полюса са представени като характерни за две групи деца. Изследваното лице определя първо групата, на която по-вече прилича, а след това степента на съответствие с нея (вж. прил. 1).

<sup>1</sup> Въпреки че има достатъчно основания да се очаква негативна корелация между самооценката и тревожността, от теоретична гледна точка е необходимо разработването на измервателни процедури, които не предпоставят тази взаимовръзка като неизбежна (Nicholls, 1978).

Подобен подход според данните на S. Harter в значителна степен елиминира социалната желателност (Harter, 1982), а тази променлива е от съществено значение при попълването на въпросника, тъй като декларирането на тревожна симптоматика или некомплетност по правило провокира защитни реакции (по тази причина още с конструирането на TASC напр. паралелно е разработена детска скала за лъжата (Sarason et al., 1960).

#### Приложение 1. Примерни айтеми от трите скали

Напълно вярно за мен	Отчасти вярно за мен				Напълно вярно за мен	Отчасти вярно за мен
<b>УЧЕБНА ТРЕВОЖНОСТ</b>						
		Някои деца са спокойни, когато в клас учителката им задава въпроси	НО	други деца се притесняват, когато трябва да отговарят на въпросите на учителката		
		Някои деца се притесняват, когато разберат, че ще правят самостоятелна работа	НО	други деца не се притесняват, когато разберат, че ще правят самостоятелна работа		
<b>ВЪЗПРИЕМАНА КОМПЕТЕНТНОСТ В УЧЕБНАТА ДЕЙНОСТ</b>						
		На някои деца им е лесно сами да си пишат домашните работи	НО	на други деца им е трудно сами да си пишат домашните работи		
		На някои деца им е трудно да бъдат толкова добри ученици, колкото останалите в класа	НО	на други деца им е лесно да са толкова добри ученици, колкото останалите		
<b>БЛАГОПОЛУЧИЕ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯТА С ВРЪСТНИЦИТЕ</b>						
		За някои от децата в клас се говорят неща, които ги засягат и ги обиждат	НО	за други деца не се говорят неща, които ги засягат и ги обиждат		
		Някои деца имат много приятели	НО	други деца почти нямат приятели		

Скалата за благополучието във взаимоотношенията с връстниците включва 10 айтема, чието съдържание е извлечено преимуществено от скалата за „Социална компетентност“ (сред връстниците) (Harter, 1982) и SAS (Phillips, 1978).

Към въпросника бяха добавени и два айтема за отношението към училището, представляващи допълнителен интерес от гледна точка на конструкт-валидността на изследваните променливи:

- 1) някои деца обичат да ходят на училище/не обичат ...
- 2) на някои деца им е по-интересно през часовете/през междуучасията ...

Всички отговори се оценяват с помощта на 4-степенна скала (1-4). Примерни айтеми от въпросника са представени в прил. 1.

За част от изследваните деца допълнително бяха получени експертни оценки от учителя (чрез 9-степенни скали) по следните признания:

- 1) при изпитване ученикът е притеснен/спокоен;
- 2) бързо и лесно/бавно и трудно усвоява учебния материал;
- 3) често/рядко вдига ръка в час;
- 4) след грешка (ниска бележка) не обръща особено внимание/ много се разстройва;
- 5) има много приятели/почти няма приятели.

4 от айтемите бяха добавени след данните от предварителната апробация, осъществена върху 64 деца.<sup>1</sup> Общо в изследването са обхванати 302 ученици (150 момчета и 152 момичета) от 4 кл. от четири столични училища (IV — V 1994 год.).

## Резултати и обсъждане

Първоначално беше анализирана факторната структура на 26-те айтема, предназначени за оценка на учебната тревожност и възприеманата компетентност, като в съответствие с изходната представа беше заложено двуфакторно решение. Анализът по метода на главните компоненти и Облимин ротация ясно разграничава два фактора, обясняващи 37% от дисперсията. Данните на табл. 1, показват, че поради ниските си тегла трябва да отпаднат два от изходните айтеми; същевременно два от „тревожните“ айтеми се оказват в самооценъчната скала. Анализът на съдържанието им обаче предлага едно твърде правдоподобно обяснение:

— от скалата за учебна тревожност отпада „Някои деца предпочитат да отговарят на въпросите на учителката отпред, на дъската/ ... от

<sup>1</sup> Данните за тези деца са получени от Тихомир Иванов и Петър Нешев, студенти IV курс по психология.

Таблица 1. Матрица на факторните тегла (по Облимин) на айтемите от скалите „Възприемана компетентност“ и „Учебна тревожност“

		Фактор 1	Фактор 2
BK	6	0.73	
BK	7	-0.68	
BK	9	0.65	
TP	2	-0.64	
BK	2	-0.63	
BK	3	0.62	
BK	5	0.60	
BK	10	-0.53	
BK	8	-0.49	
BK	1	-0.48	
BK	11	0.46	
TP	5	0.42	
<hr/>			
TP	10		0.74
TP	6		-0.67
TP	4		0.65
TP	14		0.64
TP	1		-0.57
TP	12		0.56
TP	15		0.53
TP	11		-0.51
TP	3		0.50
TP	8		0.47
TP	13	0.28	0.33
TP	9		0.33
<hr/>			
BK	4		
TP	7		

Фактор 1 Възприемана компетентност;

Фактор 2 Учебна тревожност

Забележка: Номерата на айтемите отразяват последователността им вътре в скалите, а не в самия въпросник. Факторните тегла под 0.25 са пропуснати.

чина.”, който е един от айтемите, конструиран от авторите за целите на изследването. Вероятно в случая акцептът е поставен върху публичния характер на изпитванието (социална тревожност), а не върху притеснения относно резултата от изпитването (учебна тревожност);

— от скалата за възприемане компетентността отца „Някои деца мислят, че са толкова умни, колкото и останалите ученици в класа/съмняват се, че са толкова умни...”, оригиналният айтем от въпросника на S. Harter (1982). Тази скала е означена като Познавателна компетентност, но с уточнението, че се има предвид компетентност в познавателната дейност (Harter, 1982). От тази гледна точка може да се допусне, че даденият признак не съответства напълно на посоченото ограничение и вероятно съдържа в себе си представата за собствените възможности не само в учебната дейност;

— двата „тревожни” айтема, разпределени към скалата на компетентността (1/ „На някои деца им е лесно да се учат така, че учителката да е доволна от тях/им е трудно ...”; 2/ „На някои деца им е трудно да се учат толкова добре, че родителите им да са доволни от тях/им е лесно ...”) са формулирани на основата на SAS (Phillips, 1978) и поначало могат да се определят като „спорни” от гледна точка на изходната си принадлежност. В SAS те се отнасят към фактора „Липса на увереност да се посрещнат очакванията на другите”, който според B. Phillips има по-скоро самооценъчен характер (1978). Всъщност данните от формализираната статистическа процедура потвърждават това предположение.

Данните за третата скала — благополучие сред връстниците показват незадоволително равнище на въглещна съгласуваност (алфа на Кронбах е 0,67). Факторният анализ на десетте айтема по Облимин (с минималното изискване за  $eigenvalue > 1$ ) извлича два фактора с по 5 признака (41% от дисперсията), първият от които условно би могъл да се означи като „статус (включеноност) в групата”, а вторият, който се състои само от айтеми, формулирани на основата на SAS, като „неблагополучия (тревожност) във взаимоотношенията с връстниците” (табл. 2). Примерни айтеми: от първия фактор — „Някои деца имат много приятели/... почти пямат приятели”; от втория фактор — „За някои от децата в класа се говорят неща, които ги засягат и ги обиждат/не се говорят неща ...”. Между двата фактора се проявява слаба, но значима отрицателна връзка (по Облимин, основана на факторните тегла -0,21; според айтемния бал -0,32).

Получените данни показват, че скалата за благополучие сред връстниците съдържа компонент, близък до тревожността. Подобно заключение не е неочеквано, тъй като по произход айтемите от „учебна тревожност” и „неблагополучия (тревожност) сред връстниците” принадлежат към една и съща скала — SAS (Phillips, 1978).

Таблица 2. Матрица на факторните тегла (по Облимин) на айтемите от скалата „Благополучие във взаимоотношенията с връстниците”.

		Фактор 1	Фактор 2
БЛ	10	0.70	
БЛ	2.00	0.66	
БЛ	6.00	0.60	
БЛ	3.00	0.58	
БЛ	4.00	0.52	
<hr/>			
БЛ	7.00		0.73
БЛ	5.00		0.71
БЛ	8.00	0.39	0.56
БЛ	9.00		0.55
БЛ	1.00		0.39
Фактор 1. Вкл.ченост (статус) в групата			
Фактор 2. Неблагополучия (тревожност) сред връстниците			

Забележка: Номерата на айтемите отразяват последователността им вътре в скалата, а не в самия въпросник. Факторните тегла под 0.25 са пропуснати

Това предположение се потвърждава и от факторния анализ на целия въпросник (36 айтема), като в случая, в съответствие с изходната представа, беше заложено трифакторно решение.<sup>1</sup> Първият от извлечените фактори (по Облимин) включва всички айтеми от скалите „учебна тревожност“ и „неблагополучия (тревожност) сред връстниците“, вторият фактор — всички айтеми от „възприемана компетентност“, а третият — петте айтема от „статус (вкл.ченост) в групата“. Айтемът „Някои деца предпочитат да отговарят на въпросите на учителката отпред, на дъската...“ отново е с тегла под 0,25 и по трите фактора, докато „Някои деца мислят, че са толкова умни, колкото и останалите ученици в класа ...“ този път попада в скалата за възприемана компетентност. Корела-

<sup>1</sup> Предпочитанието към трифакторния модел (35 % от дисперсията) се основава на формални статистически критерии — scree теста на Catell и изискването за минимум 5 % обяснена дисперсия от всеки фактор.

цията му с общи бал по скалата обаче е най-ниска в сравнение с останалите и той практически не допринася за възгешната ѝ съгласуваност.

На следващия етап беше анализирана отделно структурата на първия от извлечените по-горе фактори. Факторният анализ на 17-те „тревожни“ айтема ясно разграничава три фактора (45% от дисперсията): а)изпитна тревожност (напр. „Някои деца са спокойни, когато в клас учителката им задава въпроси ...“; б) „отдалечени“ притеснения за училището („Вечер преди да заспят някои деца си мислят какви неприятни неща могат да им се случат на другия ден в училище ...“); в) неблагополучия (тревожност) във взаимоотношенията с връстниците. Корелациите между факторите (по Облимии) са в интервала 0,30 — 0,35.<sup>1</sup>

В заключение, резултатите от проведенния анализ могат да се резюмират по следния начин: а) скалата на възприеманата компетентност включва 12 айтема; б) скалата на учебната тревожност се композира от айтемите за изпитна тревожност и „отдалечени“ притеснения за училището (общо 12 айтема); в) едва ли е целесъобразно айтемите от „учебна тревожност“ да се обединят с „неблагонолучия (тревожност) сред връстниците“, въпреки че формалните резултати от факторния анализ позволяват подобна процедура. В първия случай обаче без изключение айтемите са формулирани в аспекта на взаимоотношения с учителя (родителите), а във втория — на взаимоотношенията с връстниците. От тази гледна точка по-перспективно изглежда разширението и анализа на скалата за неблагонолучие (тревожност) сред връстниците, което впоследствие би позволило да се уточни отношението и към учебната тревожност; г) скалата за благонолучие сред връстниците на този етап не се характеризира със задоволителни психометрични данни, но разработването и в двата посочени аспекта: статус (включеноност) в групата — неблагонолучия (тревожност) сред връстниците, изглежда перспективно. В изложението данните за нея ще бъдат представени с общия бал по-скоро с илюстративна цел и с необходимите предварителни уговорки.

Средните стойности и стандардните отклонения на скалите са представени на табл. 3. Съгласно тези данни по скалата за възприемана компетентност средно отделният айтем получава оценка  $X=3,09$ , което е малко повече от теоретичната средна стойност на 4 — степенната скала ( $X=2,5$ ). Много близки обаче са данните S. Harter, вкл. и за 4 кл., въпреки че в случая са налице само 6 общи айтема (Harter, 1982). Очевидно е трудно да се постигне теоретичното нормално разпределение при та-

<sup>1</sup> Четирифакторното решение възпроизвежда изцяло първите два фактора, но разделя на две части третия фактор, които условно могат да се обозначат като: а) неблагонолучия във взаимоотношенията с връстниците (напр. „За някои деца в класа се говорят неща, които ги засягат и ги обиждат...“); б) пегативни очаквания („Някои деца се притесняват какво мислят за тях учениците им...“).

Таблица 3. Надежност на скалите (алфа на Кронбах) и средни стойности по признаките пол и отношение към училището

	1		2		Мом-чета	Моми-чета	Общо	алфа
	оби-чкат	не оби-чкат	часо-вете	меж-дучасията				
Учебна тревожност	25.8	27.3	25	27.6*	24.88	27.66*	26.27 SD=8.04	0.83
Възприемана компетентност	38.2	33.3**	38.4	35.6**	36.88	37.3	37.10 SD=7.43	0.86
Благополучие сред връстниците	29.8	29.6	30.1	29.4	30.12	29.48	29.80 SD=5.34	0.67

Значимост на разликите по t - критерий: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01

1 Някои деца обичат да ходят на училище / не обичат...
2 На някои деца в училище им харесва повече през часовете / през междучасията

къв род самооценки.<sup>1</sup> За сравнение, противоположната, но по-слабо изразена тенденция е фиксирана по скалата за тревожността — 2,19 (Стойностите на асиметрията /skewness/ на двете скали са съответно: -0,53 и 0,20.)

Коефициентите на консистентна надеждност (алфа на Кронбах) свидетелстват за добро равнище на вътрешна съгласуваност и на двете скали: Учебна тревожност — 0,83; Възприемана компетентност — 0,86.

Данни за критериалната валидност на скалите бяха получени чрез експертна оценка от учителя (табл. 4). Повечето от получените коефициенти са значими, но свидетелстват за слаба зависимост. В тази връзка е необходимо да се има предвид, че „психометричната“ тревожност по правило не се съгласува добре с тревожността, измерена чрез оценъчни (рейтингови) скали, като в това отношение има противоречиви примери (Phillips et al., 1972). Според данните на S. Harter, от друга страна, корелациите между оценката на учителя за учебната компетентност, получени чрез специално разработена рейтингова скала и аналогичната самооценъчна скала, са ниски в началния курс (за III клас и IV клас съответно 0,28 и 0,30) с тенденция за повишение във възрастов план.

<sup>1</sup> Аналогична тенденция към фаворизиране на собствените способности се възпроизвежда и в друг род изследвания (Dunning et al., 1989).

Таблица 4. Корелационни зависимости между скалите на въпросника и експертни оценки на учителя ( $r$  на Пирсън).

	Оценки на учителя				
	1	2	3	4	5
Тревожност	0.21*	-0.23*	-0.21*	-0.13	-0.20*
Възприемана компетентност	-0.17	0.32**	0.30**	0.25**	0.16
Благополучие сред връстниците	0.04	0.04	-0.04	-0.01	0.12

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

1 при изпитване ученикът е притеснен / спокоен ;  
 2 бързо и лесно усвоява учебния материал;  
 3 често вдига ръка в час;  
 4 след грешка (ниска бележка) не обръща внимание / много се разстройва;  
 5 има много приятели.

Резултатите на табл. 4, с известна предварителна уговорка, могат да се анализират и от гледна точка на конструкт — валидността (конвергентна и дискриминативна валидност).<sup>1</sup> Би трябвало да се очаква напр. тревожността да корелира преди всичко с оценката за ученика по признаките „при изпитване е притеснен/спокоен“ и „след ниска бележка не обръща внимание/много се разстройва“ (въпроси, които директно се отнасят към съдържанието на конструкта) и да не корелира /или да корелира по-слабо/ с „има много приятели“; в данните за възприеманата компетентност съответно се очакват взаимовръзки преди всичко с „бързо и лесно усвоява учебния материал“ и „често вдига ръка в час“.

Получените резултати за тревожността отчасти не се съгласуват с изходните предположения (табл. 4), доколкото в получените зависимости отсъства очакваното доминиране на първия и четвъртия показател. Тези данни биха могли да се тълкуват от няколко аспекта:

<sup>1</sup> Конвергентната валидност се определя от това, доколко теста корелира с променливи, с които теоретически трябва да корелира, а дискриминативната валидност — от отсъствието на корелации с променливи, с които теста не трябва да бъде свързан (Анастази, 1984, т.1).

а) за разлика от втория и третия показател („бързо и лесно усвоява...“ и „често вдига ръка...“), които се обективират еднозначно в поведението, първият и четвъртият показател са свързани с емоционалното състояние и изискват опосредствана оценка, основана на външни признания. Тази връзка може да се допусне, че с възрастта контролът върху тези външни белези се засилва и за учителя става по-трудно да се ориентира в емоционалното състояние на ученика.

б) отрицателната корелация между тревожността и оценката „има много приятели“ може да се дължи на трета променлива, която опосредства връзката между тях или просто да означава, че учителят не познава добре тази сфера на взаимоотношения (в подкрепа на това предположение е и отсъствието на корелация между благополучието сред върстниците и наличието на приятели според оценката на учителя). В частност би могла да се допусне и ролята на „ефекта на ореола“ — тенденцията ученикът да се оценява глобално, като зависените по този начин корелации между оценките на учителя да се отразяват на връзките им с „външната“ променлива — в случая тревожността.

Даниите за възприеманата компетентност са в рамките на предварителните очаквания, като значимите корелации лесно биха могли да се обяснят от гледна точка на съдържанието на конструкта.

Резултатите на табл. 4 биха могли да се анализират и във вертикална посока — оценката за ученика като притетен по време на изпит корелира с тревожността, по-слабо с възприеманата компетентност и не корелира с благополучието сред върстниците; оценката „бързо и лесно усвоява учебния материал“ — с тревожността и възприеманата компетентност, като отсъства връзка с благополучието сред върстниците; отново най-проблематична е оценката на учителя за статуса на детето сред върстниците.

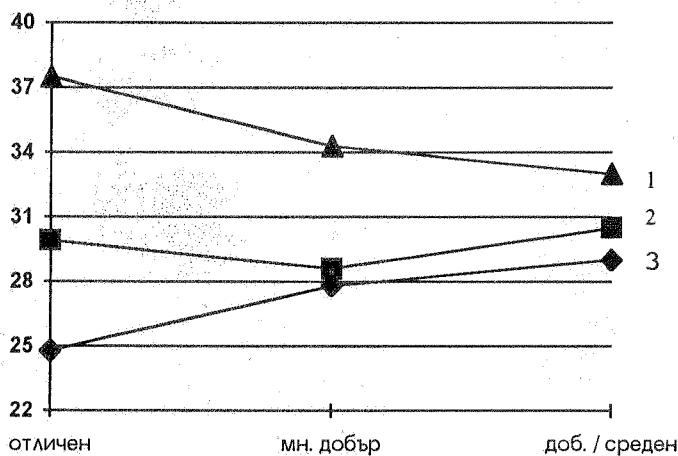
В заключение, оценките на учителя като цяло са по посока на предварителните очаквания, но ако се има предвид, че са получени само от един източник, ролята им не трябва да бъде надценявана.

Конструкт-валидността на въпросника би могла да се анализира и от други аспекти:

1) От теоретична гледна точка между тревожността и възприеманата компетентност трябва да се прояви значима отрицателна корелация — това предположение се потвърждава в изследването на равнище 0,39 (на основата на факторните тегла) и 0,61 (на основата на айтемния бал)

2) Учениците с различен успех проявяват различно равнище на възприемана компетентност и учебна тревожност (вж. диагр. 1) Различията между среден/добър — отличен успех (анализирани с еднофакторен дисперсионен анализ и множествени сравнения по метода на Дънкан) са значими по отношение на възприеманата компетентност при  $p < 0,01$ , а при тревожността  $p < 0,05$ ;

Диаграма 1. Равнище на учебна тревожност, възприемана компетентност и благополучие сред връстниците при ученици с различен успех



1 — възприемана компетентност  
 2 — благополучие сред връстниците  
 3 — учебна тревожност

3) Отношението към училището и учебната дейност беше изследвано чрез два въпроса: 1) Някои деца обичат да ходят училище/не обичат ... 2) На някои деца в училище им харесва повече през часовете/... през междуучасията. Изходната четиристепенна скала беше редуцирана до две равнища (табл. 3). На основата на тези данни (вкл. и корелациите между променливите) може да се допусне, че възприеманата компетентност прогнозира по-добре отношението към училището и учебната дейност в сравнение с равнището на тревожност.

4) Съгласно получените резултати момичетата демонстрират по-високо равнище на учебна тревожност (табл. 3;  $p<0,01$ ), но подобни различия отсъстват по останалите две скали. По отношение на тревожността аналогични данни, включително и в същата възрастова група, се възпроизвеждат в редица изследвания (Phillips et al., 1972; Feingold, 1994), без да отговарят категорично на въпроса дали по този начин се фиксираят обективни личностни характеристики или различията се дъл-

жат на използвания метод за самоописание. Във втория случай се има предвид, че при момчетата вероятно се проявява по-силна защитна тенденция да се отрича наличието на тревожни симптоми, докато момичетата са по-склонни да признават подобни характеристики — нещо, което в по-голяма степен им се предписва от обществените стереотипи. от тази гледна точка получените резултати също биха могли да се интерпретират по два начина: а) ако използваният формат за отговори наистина редуцира социалножелателните отговори (Harter, 1982), емпиричните данни в случая са в подкрепа на първото предположение; ако тази манипулация се е оказала неуспешна, разликите се дължат на използвания метод за самоописание. Отговорът тук изисква допълнителен контрол на тенденцията към социалножелателно поведение при попълване на въпросника. По отношение на възприеманата компетентност отсъствието на различия между момчетата и момичетата съвпада с данните, получени от S. Harter (1982).

В заключение, накратко ще се обсъди и една хипотеза, формулирана още в ранните изследвания на изпитната тревожност — тенденцията учителят да оценява по-неточно, в частност да подценява тревожността, преживявана от успяващите ученици (в сравнение с по-слабите ученици) (Sarason et al., 1960). За тази цел учениците бяха разделени в две групи: а) със среден, добър и мн. добър успех ( $n=48$ ); б) с отличен успех ( $n=58$ ). В получените резултати интерес представляват преди всичко противоположните зависимости между равнището на тревожност и експертните оценки на учителя в двете групи: корелацията между тревожността и оценката за ученика като „притеснен/спокоен по време на изпит” в групата на силните ученици е  $r=0.06$ , при слабите  $r=0.27$ ; корелацията между тревожността и оценката „след грешка (ниска бележка) не обръща внимание/много се разстройва” е съответно  $r=0.18$  и  $r=0.03$ .

Ако се допусне, че високото равнище на тревожност се проявява както в притеснения, беспокойство по време на изпитната ситуация, така и в съответните емоциални реакции след неуспешния изход от нёя, набелязаната тенденция е основание за формулиране на следната хипотеза. По време на изпитване учителят оценява по-адекватно тревожното състояние на слабите ученици, а след грешка (ниска бележка) — емоционалните реакции на силните ученици. (Учителят подценява тревожността на успяващите ученици по време на изпитване и емоционалните реакции на слабите ученици след това). На този етап посоченото предположение има предварителен характер и е по-скоро основание за планиране на отделно изследване.

В заключение, получените психометрични данни за скалите „Учебна тревожност” и „Възприемана компетентност в учебната дейност” могат да се определят като задоволителни, но по отношение на втората

скала е уместно формулирането на няколко допълнителни айтема с цел намаляване асиметрията на разпределението (напр. „Някои деца успяват да решат и най-трудните задачи, които дава учителката ...“). Показателите за скалата „Благополучие във взаимоотношенията с връстниците“ на този етап не удовлетворяват, но разработването и в двата посочени аспекта: а) включеност (статус) в групата и б) неблагополучия (тревожност) във взаимоотношенията, изглежда перспективно. От тази гледна точка на един бъдещ етап целият въпросник, обозначен накратко като „Тревожност, компетентност, благополучие“ (ТКБ) би могъл да се препоръча за целите на приложни и научни изследвания.

## ЛИТЕРАТУРА

- Анастази, А. (1984). Психологическое тестирование. М., Педагогика, т. 1.
- Ериксън, Е. (1992). Идентичността: младежта и кризата. Педагогика, 7/8.
- Имададзе, И. (1970). Разработка метода изучения некоторых эмоций младших школьников. В кн.: Обучение и развитие младших школьников. Киев.
- Нежнова, Т.А., Е. В. Филиппова (1981). Различия в эмоциональном отношении к школе и учению у детей шестилетнего и семилетнего возраста. В кн.: Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М.
- Хекхаузен, Х. (1986). Мотивация и деятельность. М., Педагогика, т. 1.
- Barker, R. (1969). Success and failure in the classroom. In R. Cogan (Ed.) Readings in child psychology. N.Y.: MSS Educational publ., 13-16.
- Borkovec, T., T. Weerts, D. Bernstein (1977). Assessment of anxiety. In Ciminero (Ed.) Handbook of behavioral assessment, New York: Wiley.
- Dunning, D., J. Meyerowitz, A. Holzberg (1989). Ambiguity and self-evaluation: The role of idiosyncrasy trait definition in self-serving assessment of ability. J. of Personality and Social Psychology, 57, 1082-1090.
- Epstein, S. (1972). The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy In C. Spielberger (Ed.) Anxiety. Current trends in theory and research, 1. New York: Academic Press.
- Edelstein, W., M. Grundman, S. Schnellhaus, M Hofman. (1992). Family determinants and cognitive consequences of the development of anxiety and depression. Poster presented at the Vth European Conference on Developmental Psychology, September, Seville, Spain.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. Psychological Bulletin, vol. 116, 429-456.
- Feld, S., J. Lewis (1967). Further evidence on the stability of the factor structure of The test anxiety scale for children. Journal of Consulting Psychology, vol. 31, 434.
- Feld, S., J. Lewis (1969). The assessment of achievement anxieties in children. In C. Smith (Ed.) Achievement related motives in children. New York: Russell Sage Foundation, 151-199.
- Glass, C., D. Arnkoff (1994) Validity issues in self-statement measures of social phobia and social anxiety. Behaviour Research and Therapy, 32, 255-267.
- Greenberg, J., T. Pyszczynski, J. Burling, L. Simon, S. Solomon, A. Rosenblatt, D. Lyon, E. Pinel (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function, J. of Personality and Social Psychology, 63, 913-922.
- Glennon, B., J. Weisz (1978). An observational approach to the assessment of anxiety in

- young children. *J. of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 1246-1257.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Heimberg, R. (1994). Cognitive assessment strategies and the measurement of the outcome of treatment for social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 32, 269-280.
- Hill, K., A. Wigfield (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85, 105-126.
- Mellstrom, M., M. Zuckerman, G. Cicala (1978). General versus specific traits in the assessment of anxiety. *J. of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 423-431.
- Nicholls, J. (1976). When the scale measures more than its name denotes. *J. of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 976-985.
- Phelps, L., D. Cox, E. Bajorek (1992). School phobia and separation anxiety: Diagnostic and treatment comparisons. *Psychology in Schools*, 29, 384-394.
- Phillips, B., R. Martin, J. Meyers (1972). Interventions in relation to anxiety in school. In C. Spielberger (Ed.) *Anxiety. Current trends in theory and research*, 2, New York: Academic Press.
- Phillips, B. (1978). School stress and anxiety, N.Y.
- Sarason, I. (1972) Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information. In Ch. Spielberger (Ed.) *Anxiety. Current trends in theory and research*, 2, New York: Academic Press.
- Sarason, S., K. Davidson, F. Lighthall, R. Waite, Br. Ruebush (1960). *Anxiety in elementary school children*. New York: Wiley.
- Solomon, S., J. Greenberg, T. Pyszczynski (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 93-159.
- Spielberger, C. (1972a). Anxiety as an emotional state. In C. Spielberger (Ed.) *Anxiety. Current trends in theory and research*, 1, New York: Academic Press.
- Spielberger, C. (1972b). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C. Spielberger (Ed.) *Anxiety. Current trends in theory and research*, 2 New York: Academic Press.
- Stipek, D. (1988). Motivation to learn. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, vol. 76, 92-104

## ИЗСЛЕДВАНЕ ВЛИЯНИЕТО НА СОЦИАЛНАТА ПОДКРЕПА КАТО МОДЕРАТОР НА СТРЕСА

Георги Каастоянов\*

STUDY OF THE SOCIAL SUPPORT'S INFLUENCE AS A  
MODERATOR OF STRESS

Georgi Karastoyanov

A theoretical analysis and empirical investigation examined the effect of social support as a factor moderating the stress influence of army environment upon negative emotional experiences of soldiers. The sample included 206 subjects. Testing a hypothesized model showed that social supporting resources had a main effect upon the negative emotional states independently of stressors intensity (e.g. „overload”, „unclarity”, „lack of order and organization”) and as a moderator (in this case a buffer) against officer control as a stressor. Officer support was the major social resource of army environment.

Учени от различни области отдавна са забелязали връзката между стресовите ситуации, социалните взаимоотношения и физическото и психическото здраве включените в тях хора. Наблюденията, извършени в различни социални среди — семейство, училище, армия, полиция, болници, работни места, показват позитивна връзка между социалните взаимоотношения и психическата адаптация към средата. Тези социални взаимоотношения, които намаляват стресовите въздействия и съдействат за психичното благополучие на хората в социалната психология, се определят като с оциализация подкрепа.

Въпреки че научните изследвания продължават повече от две десетилетия в тази област, все още не е създадена една (или обща) концепция за същността на социалната подкрепа, която да е получила пълно или частично признание и да е приета от психолозите, работещи по проблема. Това е и причината тя да бъде дефинирана по различни начини.

В най-общ смисъл социалната подкрепа е общуване, интерактивен процес на пренос на информация и взаимно повлияване и променяне (Albrecht, Adelman, 1987). Друго по-общо схващане я определя като ресурси (потенциално полезна информация, материална и практическа помощ), предоставяни от индивидите, с които личността общува (Cohen, Syme, 1985). Една по-разширена дефиниция определя тези ресурси ка-

\* Георги Каастоянов — Център за социологически проучвания, МО

то степен на доставяне на поддръжка, особено във време на нужда, от хора, включени в социалното обкръжение на индивида, като съпруг(а), семейство, родници, приятели, колеги, както и членове на широка общност, към която индивидът принадлежи (Jonson, Sarrason, 1979; Lin, Simeone, Ensel, Kuo, 1979). Счита се, че социалните мрежи предлагат многообразни функции, които помагат на личността да се адаптира към изисканията на средата (Caplan, 1974). Други автори обръщат внимание на интерпретационния аспект, като определят подкрепата като информация, която кара хората да вярват, че се грижат за тях и ги обичат, че са уважавани, ценени и принадлежат към мрежа от комуникации и взаимни задължения (Cobb, 1979).

Установено е, че хора, които получават социална подкрепа, са по слабо уязвими за психически разстройства (Cobb, 1976; Cohen, McKay, 1984). Резултатите от редица изследвания подкрепят тезата за положителната връзка между социална подкрепа и физическо здраве (Williams, Ware, Donald, 1981) и психическа адаптация (Wilcox, 1981). Съществено е наблюденето, че социалната подкрепа оказва влияние върху имунните параметри, като това влияние не е директно, а е опосредствано от определени личностни характеристики (Тодорова, Евтимова, Николов, 1992). Механизмите, които свързват социалната подкрепа с резултатите от психическото и физическото здраве, все още се изясняват. На едно общо ниво се приема, че липсата на положителни социални отношения води до отрицателни психически състояния. Допуска се, че тези психически състояния биха могли да оказват влияние върху физическото състояние чрез пряко въздействие върху физиологичните процеси, които влияят върху податливостта към болести или чрез поведенчески модели, увеличаващи риска за заболяване и смъртност (Cohen, Wills, 1985).

Понастоящем се приема, че въздействието на социалната подкрепа върху личността може да се получи при два различни процеса, изразени чрез хипотезата за главното влияние и буферната хипотеза (Cohen, Syme, 1985). Повечето автори са склонни да приемат паралелното влияние и на двета процеса, но с преобладаване на буферния модел.

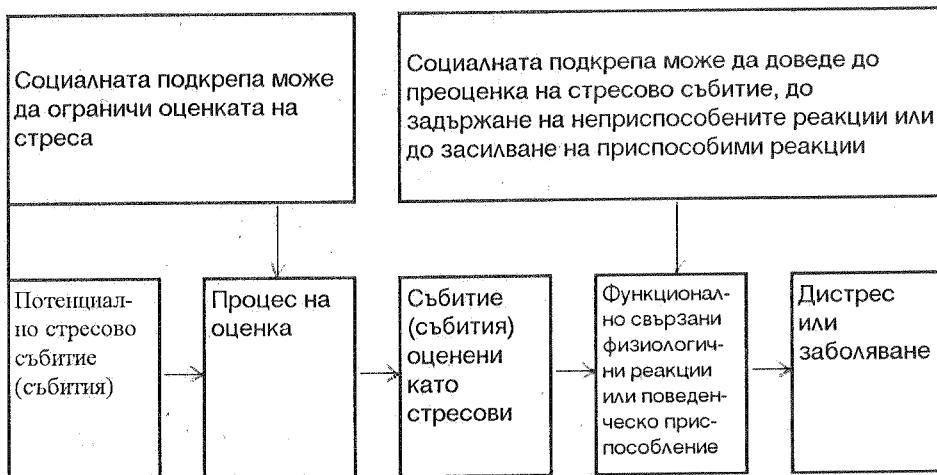
Според хипотезата за главното влияние социалната подкрепа подобрява психическото и физическото здраве независимо от равнището на обективен стрес, т.е. въздейства директно върху психологическата симптоматика.

Този модел е свързан с разбирането, че човек има психобиологическа потребност от непрекъснат контакт с други човешки същества, от близост и привързаност, които му осигуряват чувство на стабилност и предсказуемост в живота и признаване на неговата стойност. Членуването в голяма социална мрежа осигурява на хората положителни преживявания, подобрено самочувствие и постановка от стабилни и социално възнаградими роли в общество. Интегрирането към социалната мрежа

би могло да помогне индивидът да избягва отрицателни преживявания, като например икономически проблеми, които при липса на такава мрежа биха засилили вероятността за психически и физически неблагоприятни последици. Приема се, че социалните връзки дават смисъл и цел на живота и така намаляват вероятността за изживяване на тревога и отчаяние.

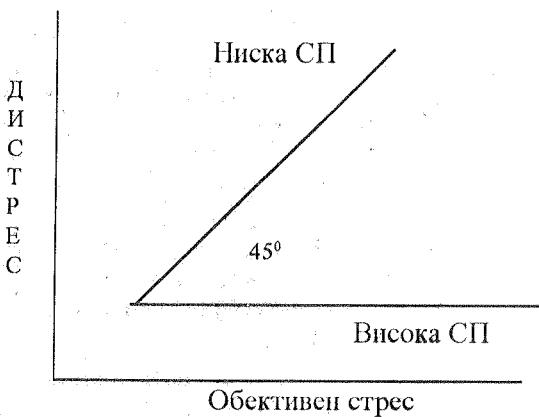
Буферният модел предполага, че социалната подкрепа влияе само при наличие на стрес, т.е. при наличие на психическа нужда. С други думи, социалната подкрепа играе ролята на буфер между личността и стреса. За разлика от модела на главното въздействие, при буферния модел няма директно влияние от страна на подкрепата върху психологическата симптоматика. Оказаната подкрепа или очакванията за подкрепа се предполага да изменят себеизприятията на индивида в стресова ситуация и се получава буфер срещу стреса, т.е. отслабват последиците от стреса.

Съгласно модела на Лазаръс (Lazarus, 1966) стрес се поражда, когато дадена ситуация бъде оценена като застрашаваща или изискваща нещо, а индивидът не притежава реакция за справяне с нея. Този подход свързва оценения стрес с чувството за безпомощност поради невъзможността за справяне със ситуацията и води до загуба на самоуважение. Възможните механизми, чрез които подкрепата може да играе роля на буфер в две различни точки от каузалната верига, са посочени на фиг. 1 (Cohen, Wills, 1985).



Фиг.1. Две точки, където социалната подкрепа се намесва при хипотезираната причинна връзка между стресовите събития и дистреса или заболяването (Cohen and Wills, 1985)

Социалната подкрепа може да се намеси при процеса на оценка на стресовото събитие — между стресовото събитие или очаквано такова и стресовата реакция, като намалява или не допуска реакция за оценката на стреса като такъв. Наличието или очакванията за социална подкрепа могат да намалят потенциалната възможност дадена ситуация да бъде оценена като заплашителна и/или да стимулира способностите на индивида да се справи с изискванията на средата. Подкрепата може да се намеси между преживяването на стреса и започването на патологичния изход, като намали или отстрани стресовата реакция чрез преоценка на стресовото събитие и намаляване на възприетото значение на проблема, задържане на неприспособимите реакции и засилване на приспособимите контрапреации по решаване на проблема. При буферните взаимодействия се предполага, че при наличието на отрицателни събития (стресори) субективният дистрес се увеличава по-слабо или отсъства при индивиди с висока социална подкрепа за разлика от тези, при които социалната подкрепа е ниска (фиг. 2).



Фиг. 2. Буферен модел на влияние на подкрепната

### Метод:

*Извадка:* Изследвани са 206 войници от Сухопътните войски на Българската армия.

*Материали:* За провеждане на емпиричното изследване са използвани следните самооценъчни тестови методики:

1. Въпросник за военната среда (Moos, 1986).

В представената статия се използва част от скалите — скали ясно-та, офицерски контрол, ред и организация и претоварване; в контекста

на изследването тези скали ще бъдат разглеждани като потенциални стресори. Скалите сплотеност (оценяваща социалната подкрепа, получавана от войниците от подразделението) и офицерска подкрепа (измерваща социалната подкрепа, получавана от началниците) се разглеждат като социално подкрепящи ресурси на военната среда.

2. Скала за социална подкрепа от близки приятели (Cutrona, Russell, 1987) е третият изследван аспект на социалната подкрепа във военна среда.

3. Скала за тревожност (Щетински, Паспаланов, 1989).

4. Скала за самота — UCLA (Russel, Peplau, Cutrona, 1980).

5. Скала за депресия (Beck).

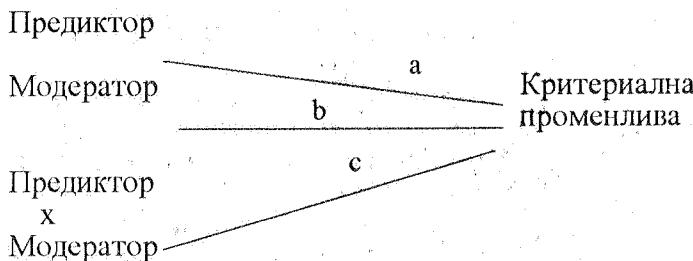
*Процедура.* Изследваните лица опитваха батерията от тестове анонимно.

## Резултати и обсъждане

В най-общ смисъл модераторът е третата променлива, която взаимодейства на взаимовръзката между другите две. Може да бъде качествена променлива (пол, раса) или количествена (ниво на възнаграждение или степен на получаване на социална подкрепа). Модераторната променлива взаимодейства на посоката и/или на силата на отношението между независимата променлива, наричана още предиктор, и зависимата, известна като критериална или изходна променлива (Baron, Kenny, 1986).

Верифицирането на модераторната хипотеза може да бъде илюстрирано с класическото изследване на Глас и Сингер, които откриват взаимодействие между факторите "интензивност на шума" като стресор и „контролируемостта“ му като модератор върху изпълнението на задачите в ролята на критерий. Констатира се вредно взаимодействие на „интензивността на шума“ върху изпълнението само когато началото на шума е несигнализирано или непериодично (Glass, Singer, 1972).

На фиг. 3 са представени три каузални пътища на взаимодействие между трите променливи.



Фиг. 3.

Модераторната хипотеза ще бъде доказана само ако взаимодействието между предиктора и модератора път („с“) е значимо. Би могло да има и значими директни ефекти на предиктора и модератора (път „а“ и път „в“), но те не са релевантни към верифицирането на модераторната хипотеза. Много важен извод от така представения модел е, че за разлика от медиаторното предикторно отношение, където предикторът е причинно предшестващ медиатора, тук модераторът и предикторът са на едно и също ниво относно ролята им като каузални променливи, предшестващи въздействието върху критерия.

С други думи, модераторното въздействие може да бъде представено като взаимодействие между независимата променлива и фактора (modератора), който специфицира подходящи условия за неговото действие (Brehm, Cohen, 1962).

За верифициране на модераторната хипотеза използваме двуфакторен дисперсионен анализ, в който стресорите (независимите променливи) и социалната подкрепа (modератора) са фактори, а негативните емоционални състояния са критерии ( зависими променливи). Резултатите са представени в табл. 1. Включени са резултати с уровен на значимост  $p < 0.05$ .

Анализът на представените резултати показва, че е налице модераторно (в случая буферно) влияние на ресурсите на социалната среда по отношение на стресора офицерски контрол:

- на сплотеността, когато за критерии се използват негативните емоционални състояния тревожност ( $F=5.311$ ,  $p<0.022$ ), депресия ( $F=4.376$ ,  $p<0.038$ ), самота ( $F=3.902$ ,  $p<0.05$ );

- офицерска подкрепа при критерии тревожност ( $F=5.336$ ,  $p<0.022$ ) и самота ( $F=4.137$ ,  $p<0.033$ );

- социална подкрепа от близки приятели при критерии депресия ( $F=4.160$ ,  $p<0.043$ ) и самота ( $F=4.127$ ,  $p<0.041$ );

Това означава, че изследваните ресурси на социалната среда намаляват влиянието на стресора офицерски контрол върху посочените негативни емоционални състояния. Те осъществяват влиянието си само при наличие на предпоставка за стрес — силен офицерски контрол и психическа нужда от подкрепа.

Предполагаме, че социално подкрепящите ресурси влияят на първичната оценка на стресора, като минимализират евентуалната заплаха от наличието на офицерски (началнически) контрол за изследваните войници.

Допускаме, че е възможно влияние на модераторните променливи и при вторичната оценка на ресурсите за справяне, ако първичната оценка е неблагоприятна, чрез изменение на себевъзприятието за собствените възможности, основано на вероятността за подкрепа от другите войници, приятелите и от началниците.

Таблица1. Резултати от двуфакторен дисперсионен анализ на ресурсите на средата и на стресорите като независими променливи и негативните емоционални състояния като зависими променливи

	Тревожност		Депресия		Самота	
	F	Значимост на F	F	Значимост на F	F	Значимост на F
1. Социална подкрепа	27.709	0	8.76	0.003	35.198	0
2. Яснота						
3. Социална подкрепа x яснота (двуфакторно взаимодействие)						
1. Социална подкрепа	26.784	0	8.876	0.03	35.144	0
2. Претоварване						
3. Социална подкрепа x претоварване						
1. Социална подкрепа	26.703	0	8.309	0.004	30.103	0.041
2. Офицерски контрол			4.160	0.043	4.127	0.041
3. Социална подкрепа x офицерски контрол						
1. Социална подкрепа	26.825	0	7.493	0.007	35.124	0
2. Ред и организация						
3. Социална подкрепа x ред и организация						
1. Офицерска подкрепа	15.418	0	10.267	0.002	8.886	0.003
2. Яснота			3.906	0.050		
3. Офицерска подкрепа x яснота						
1. Офицерска подкрепа	13.526	0	10.539	0.001	8.336	0.004
2. Претоварване						
3. Офицерска подкрепа x претоварване						
1. Офицерска подкрепа	14.895	0	9.637	0.002	4.264	0.03
2. Офицерски контрол						
3. Офицерска подкрепа x офицерски контрол	5.336	0.022			4.137	0.033
1. Офицерска подкрепа	9.171	0.003	8.363	0.004	7.765	0.003
2. Ред и организация	7.497	0.007				
3. Офицерска подкрепа x ред и организация						
1. Сплотеност	4.507	0.035	6.126	0.014	4.368	0.038
2. Яснота			4.093	0.045		
3. Сплотеност x яснота						
1. Сплотеност	4.21	0.045	5.623	0.019	4.557	0.034
2. Претоварване						
3. Сплотеност x претоварване						
1. Сплотеност	3.962	0.048	5.077	0.025	4.001	0.045
2. Офицерски контрол						
3. Сплотеност x офицерски контрол	5.311	0.022	4.376	0.038	3.902	0.050
1. Сплотеност	10.409	0.001	4.464	0.036	4.2	0.040
2. Ред и организация						
3. Сплотеност x ред и организация						

Наличието или очакването на подкрепа от тези три категории подкрепящи от социалната мрежа на изследваните войници може да доведе до преоценка на стресовото събитие и до задържане на неприспособимите реакции и, от друга страна, да засили приспособимите реакции вследствие на оказаната емоционална, инструментална, информационна и други видове подкрепа.

Освен наличието на комбинирани ефекти на модератора и предиктора върху критерия констатираме и силни главни влияния на социално подкрепящите ресурси върху зависимите променливи. Тези резултати не са релевантни на модераторния модел. Те са доказателство за паралелното влияние и на двата модела.

Само в два от изследваните възможни девет случая социално подкрепящите ресурси не модерират (в случая буферират) стресора:

- офицерска подкрепа при изходна променлива депресия;
- социална подкрепа от близки приятели при изходна променлива тревожност.

Във останалите двадесет и седем случая главен ефект на изследваните три ресурса на социалната среда. Те не буферират влиянието на стресорите неяснота, липса на ред и организация и претоварване, а въздействат директно върху изследваните зависимости променливи тревожност, депресия и самота. Тези данни доказват хипотезата за главния ефект на социално подкрепящите ресурси по отношения на посочените три стресора.

Освен силните главни ефекти на ресурсите на социалната среда установяваме и въздействия на някои стресори:

- яснота върху депресия ( $F=3.906, p<0.05$ ) при по-силно влияние на втората независима променлива офицерска подкрепа ( $F=10.267, p<0.002$ );
- ред и организация върху тревожност ( $F=7.497, p<0.007$ ) при по силно въздействие на офицерска подкрепа като втора променлива ( $F=9.171, p<0.03$ ).
- яснота върху депресия ( $F=4.093, p<0.045$ ) при по-силен ефект на модератора сплотеност ( $F=6.126, p<0.014$ ).

Наблюдаваме и самостоятелни главни ефекти на стресорите, без ефекти на ресурсите на средата. Такива ефекти има „претоварване“ върху „депресия“ при втора независима променлива „сплотеност“ и четирите изследвани стресора върху „самотата“ при втора независима променлива „сплотеност“.

Посочените резултати позволяват твърдението, че с изключение на посочените случаи, като цяло ресурсите на социалната среда имат по-силно влияние върху негативните емоционални състояния тревожност, депресия и самота от изследваните стресори. Липсата на подкрепящи ресурси е по-силен стресор от изследваните от нас стресори — неяснота, липса на ред и организация, претоварване, офицерски контрол.

## Заключение

Резултатите от тестването на модераторната хипотеза не дават еднозначен отговор, а допускат паралелното влияние и на двата модела — буферния и модела за главното влияние на социалната подкрепа. Социално подкрепящите ресурси на военната среда модерираят, в случая буферират стресора офицерски контрол и влияят директно на негативните емоционални състояния независимо от интензитета на стресорите неяснота, липса на ред и организация и претоварване. Установяваме, че липсата на социална подкрепа във военна среда е много силен стресор, по-силен от проучените в нашето изследване.

## ЛИТЕРАТУРА

- Тодорова, И., Евтимова, В., Николов, К. (1992). Имунологични корелати на житейския стрес и социалната подкрепа. Българско списание по психология, 2, 37-49.
- Щетински, Д., Паспалиашов, И. (1989). Методическо пособие за работа с българската форма на въпросника за оценка на тревожността на Ч. Спилбъргър. С., БАН — Институт по психология.
- Albrecht, T.L., Adelman, M.E. (1987). Communicating Social Support. London.
- Baron, R.M., Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : conceptual, strategic and statistical consideration. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1173-1182.
- Brehm, J.W., Cohen, A.K. (1962). Explorations in cognitive dissonance. New York: Wiley.
- Caplan, G. (1974). Support systems and community mental health. NY: Behavioral Publ.
- Cobb, S. (1979). Social support and health through the life course. In M.W.Riley(Ed), Aging from birth to death: Interdisciplinary perspectives (pp93-106), Boulder, CO: Westview Pres.
- Cohen, S., McKay, G. (1984). Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In A.Baum, J.Singer, E.Taylor(Eds). Handbook of psychology and health, 4, 253-267, Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Cohen, S., Syme, S.L. (1985). Social support and Health. NY: Academic press.
- Cohen, S., Wills, T.A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. Psychological Bulletin, 98, 310-357.
- Cutrona, C.E., Russel, D.W. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. Advances in Personal Relationships, 1, 154-174.
- Glass, D.C., Singer, J.E. (1972). Urban stress: Experiment on noise and social stressors. NY: Academic Press.
- Jounson, J.H., Sarrason, I.G. (1979). Moderator variables in life stress research. In I.G.Sarrason, C.D.Spielberger (Eds). Stress and Anxiety, pp151-167. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Lasarus, R.S. (1966). Psychological stress and the coping process. NY: McGraw-Hill.
- Lin, N., Simeone, R., Ensel, W., Kuo, W. (1979). Social support, stressful life events and illness: A model and an empirical test. Journal of Health and Social Behavior, 20, 108-119.
- Moos, R.H. (1986). Military environment inventory. Palo Alto, Consulting Psychologist Press INC.
- Russel, D., Peplau, L.A., Cutrona, C.E. (1980). The revised UCLA loneliness scale: Concurrent and discriminant validity evidence. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 472-480.
- Wilcox, B.L. (1981). Social support, life stress and psychological adjustment: A test of the buffering hypothesis. American Journal of Community Psychology, 9, 371-386.

## ДЕПРЕСИЯ В ДЕТСКА ВЪЗРАСТ: ОБЯСНИТЕЛНИ МОДЕЛИ И МЕТОДИ ЗА ОЦЕНКА

Димитър Щетински, Боянка Гугулянова, Рина Баждекова\*

### CHILD DEPRESSION: EXPLANATORY MODELS AND ASSESSMENT METHODS

Dimitar Stetinski, Bojanka Guguljanova, Rina Bajdekova

The article addresses the issue of child depression from a theoretical and methodological point of view. Modern biological and psychosocial models of depression are reviewed and discussed, with special focus on the role of individual — environment interaction at different levels (genetic factors, biochemical processes, personality, family and larger social networks) in the genesis and the manifestation of depression in children. Assessment methods that are popular in the psychological study of child depression are presented: self-report scales, parents' questionnaires, evaluation forms used with peers, teachers and doctors; the psychometric properties and relevance of these methods are stressed.

Според съвременните научни разбирания депресията може да бъде нормална или патологична (W. Steinberg, 1989). Нормалната депресия (симптом) е естествена реакция на личността, която може да бъде описана с афективните термини потиснатост и тъга. Тя са обичайни за напълно ежедневие преживявания, които постепенно отзучават. При определени обстоятелства обаче депресията може да се превърне в заболяване (синдром), при което тъгата и потиснатостта стават елементи от по-широк кръг проблеми, включващ загуба на желание за каквато и да е дейност, чувство за малоценност, за безсмисленост, смущения в съния, апетита и др.

Депресията в детско-юношеска възраст няма дълга история като обект на научни изследвания, но въпреки това е натрупан вищителен обем от знания за природата, протичането, методите на измерване и критериите за диагностицирането ѝ.

Позитивното развитие, което бележи психиатричната наука в края на 70-те години, и повишеният ѝ интерес и внимание към детските заболявания дават тласък на изследователската дейност в областта на детската депресия. В тази връзка положителна роля изиграва уточняване-

\* Димитър Щетински - н.с., Институт по психология, БАН  
Боянка Гугулянова - н.с. кли, Институт по психология, БАН  
Рина Баждекова - специалист, Институт по психология, БАН

то на диагностични критерии (повече описателни, отколкото етиологични) за депресия при възрастни, които много внимателно се адаптират и за групите на децата и юношите (например в Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-III; American Psychiatric Association (APA), 1980). Принос за напредъка в изследванията върху депресията имат и различните специфични обяснителни модели за депресия, като генетичния, когнитивния, поведенческия и други, които определят насоките на изследователската дейност и при децата.

Съществува множество от алтернативни модели за депресията, които могат да бъдат класифицирани в зависимост от подхода или идеологията, на които се основават. В нашето изложение ще се придържаме към предложеното от Kazdin (1990) разделение на биологични и психосоциални модели, създадени в контекста на изследванията върху депресията при възрастни.

## Биологични модели

**Биохимични модели.** Доказана и призната е ролята на невротрансмитерната система, и в частност на моноамините норепинефрин, серотонин и допамин като фактори от патофизиологичната верига, обуславящи развитието на депресията. Счита се, че дефицит (при депресия) или излишък (при мания) на един или повече от тези невротрансмитери или нарушение на баланса им характеризират афективните разстройства.

**Невроендокринни смущения.** Ключовите депресивни симптоми: дисфорично настроение, смущения на съня, апетита, сексуалното влечение и активността на автономната нервна система говорят за връзка на хипоталамусната дисфункция с природата на депресията. Връзката на невротрансмитерите серотонин, норадреналин и ацетилхолин с депресивните разстройства насочва към ролята на хипофизата и хормоналните системи, които са под контрол на невроендокринни агенти, регулирани от изброените невротрансмитери. Изследвания на хормоналните системи са показвали, че при депресивни пациенти се наблюдава хиперсекреция на кортизол и хормони на растежа.

**Генетични модели.** Ролята на генетичния фактор за развитие на депресия се доказва консистентно при изследвания с близнаци, като при монозиготните е регистрирана 65% конкордантност на афективните разстройства, докато при дизиготни близнаци тази стойност достига едва 14%. Счита се, че роднини на лица с депресивно разстройство с по-голяма вероятност могат да развият това заболяване в сравнение с тези, които не са в родствени връзки с депресивно болни. Връзките на афективните разстройства с отношенията в семейството се потвържда-

ват и при изследвания на осиновени деца.

## Психосоциални модели

Различните научни направления изхождат от различни концепции за депресията и се придържат към различни подходи и методи за диагностика и въздействие. Показателна в това отношение е концепцията за развитие на депресия в детска възраст. В края на 60-те и началото на 70-те години са разпространени възгледите на ортодоксалните психоаналитици, които считат, че не е възможно да бъде наблюдавана клинична форма на депресия в детската възраст, тъй като все още не е развит Свръх-Азът (напр. Mahler, 1961). Според по-съвременните съвращания на Сутуп & McKnew (1974) и Malmquist (1977) депресията при децата се маскира от такива симптоми като агресивност, тревожност, изблици на гняв и раздразнителност и те заместват ключови симптоми като дисфорично настроение, загуба на интерес и др. (цит. по Kazdin, 1990).

*Психоаналитични модели.* Фройдисткият обяснителен модел за природата на депресията е центриран около идеята за незадоволените либидонозни напрежения. Свръх-Азът на детето, страдащо от депресия, отразява родителските ценности и идеали, с които то се идентифицира. От борбата между Аз-а и Свръх-Аза на депресивното дете се раждат самокритичността и неодобрението на собствената му личност. Последователи на Фройд в по-ново време идентифицират и други фактори, способстващи за развитието на депресия при децата: повтарящите се разногласия с родителите, фиксацията върху оралната фаза, автоагресията, силното желание за получаване на нарцистично одобрение, загубата на уважение към себе си поради незадоволени емоционални потребности, чувството на безпомощност и други.

Юнг не предлага теория за депресията, но едно теоретично систематизиране на идеите му дава възможност за обяснение на депресивните симптоми. Съгласно неговите възгледи природата на депресията може да бъде разкрита с помошта на термиин от теорията за либидото — на количествата енергия, разпределени в цялата психическа система. Нормално към съзнателното него постъпват достатъчни количества енергия. Когато определени фактори станат причина за насочване на голямо количество от тази енергия към безсъзнателното, съзнателното него е изтощено. Депресията е усещането на него-то за собственото му енергетично изтощаване.

Според Юнг депресията не следва да се разглежда като задължителен признак за невроза. Тя може да е и доброволно преживяван афект, естествена реакция на определен вид нормални събития. При повечето хора депресията, предизвикана от загубата на нещо, с което сме свик-

нали, с временно явление. Със собствени сили или с чужда подкрепа индивидът обикновено преодолява страховете си и успява да се адаптира отново. Някои хора обаче развиват депресивни симптоми при необходимостта от промяна или при загуба. В тези случаи депресията не е преходна и не отзукава. Ако в резултат на вътрешна съпротива или крайна форма на репресия атитюдът на съзнателното его не може да бъде модифициран с помощта на нормална компенсация, се стига до развитие на невроза.

*Бихевиорални модели.* Тези модели анализират депресивните симптоми като следствие от проблеми на взаимодействието между индивида и обкръжаващата го среда. До развитие на депресия се стига при липса на социална подкрепа, предизвикана от поведението на индивида, или поради дефицити на социални умения и слаб Аз-контрол.

При слаба социална подкрепа и при антиципация на мъчителни последствия от взаимоотношенията с околните може да се стигне до развитие на депресивно състояние, изразяващо се в пасивност, отдръпване от социалните взаимодействия, до развитие на висока тревожност (Lewinsohn, 1974).

Дефицитите на социални умения от своя страна могат да играят ролята на медиатори в процеса на развитие на депресивни състояния, доколкото водят до затруднения в общуването, което от своя страна може да доведе до отслабване на социалната подкрепа.

Специално внимание в литературата се отделя на взаимодействието в семейството. Счита се, че те също могат да играят съществена роля в отключването на депресивни разстройства при децата. Установено е, че депресивни майки показват повече дисфорични афекти и по-рядко дават израз на радостни емоции в контакктите с останалите членове на семейството. Те по-рядко оказват позитивно подкрепление на своите деца. Родителското недоволство, отхвърлянето на детето, липсата на емоции, незаинтересованост и непривързаност могат да доведат до детската депресия.

Слаб Аз-контрол (Rehm, 1977), който се изразява в дефицити на самонаблюдението, самооценката и себеподкрепата, е свързан с фиксиране изключително върху негативните събития. Лица с такива дефицити си поставят прекалено строги критерии и стандарти за оценка на собствените постижения, като същевременно са склонни към слаба себеподкрепа.

*Когнитивни модели.* Когнитивните модели за депресия са фокусирани върху перцептивните и атрибутивни стилове и убеждения, за които се счита, че са в основата на депресивните симптоми. В тези теории се описва относително стабилна подобна на черта когнитивна уязвимост от депресия. Тя намира израз в една характерологична тенденция негативните събития да се атрибуират на вътрешни, стабилни и гло-

бални причини, която се нарича депресогенен атрибутивен стил.

Моделът на Beck (1976, 1987) подчертава важността на следната когнитивна триада: негативни възгледи за себе си, света и бъдещето. Неадекватното съдържание на тези когнитивни структури намира вербален израз, а също така и в образите, мечтите и сънищата на депресивните. Неадекватното съдържание е резултат на неадекватни процеси: паралогика, стилистика и семантика. Резултатът се регистрират определени грешки и логически заключения, които се базират на изключване на най-правдоподобното обяснение при интерпретирането на някакво събитие; селективни абстракции насочват внимание към един детайл, изнесен от контекста; измамни обобщения нюдценяващи и надценяващи. Неадекватните представи се предизвикват или систематично от определен тип ситуации (най-вече на загуба на обект), но могат да се развият и спонтанно. Съдържанието им е от негативни аспекти на обезценяване, безнадеждност и безпомощност. Негативните когниции се разглеждат като влияещи върху оценките на личността за света и интерперсоналните взаимодействия и предизвикващи афективните, мотивационни и поведенчески симптоми на депресията.

Ако субективният опит е, че действията ни не влияят върху хода на събитията и не водят до желания резултат, то тогава се засилва чувството за безконтролност на резултата и се формират мотивационни, когнитивни и емоционални дефицити Abramson et al. (1978). Негативните емоционални отклонения наред с понижената самооценка са решаващи за развитието на депресия. Депресивните индивиди са склонни да атрибуират предубедено, като всички резултати от техните действия, които са останали извън обсега на техния контрол, те приписват на глобални, въгрешни и стабилни фактори. Така самият атрибутивен стил способства за хронично очакване на неуспех и оказва влияние върху изпитъннието и настроението. Не е напълно изяснена причинно-следствената връзка между атрибутивен стил и депресивен синдром. За правдоподобна се счита причинно-следствената верига, в началото на която е ендогенно обусловленото депресивно състояние, за което е типично описание на атрибутивен стил.

Друг когнитивен модел се основава на тезата, че депресията е във връзка с дефицити за решаване на проблеми в рамките на социалните взаимодействия. Депресивни лица трудно генерират алтернативни решения на социални проблеми. Ако проявяват умения в областта на решаване на проблеми, то те са насочени към изграждането на буфери за негативните събития.

*Модели за социалната среда.* Тези модели са фокусирани върху жизнените събития, които могат да влияят върху симптомите на депресията. Счита се, че не само самите събития, но и индивидуалната им когнитивна интерпретация могат да се окажат важни за развитието на

това заболяване. Значението на всекидневните събития е доказано от редица автори, като най-често се изследва загубата на близки хора, което в повечето случаи се следва от екстремно силно чувство на безнадеждност и депресия.

Представените дотук алтернативни модели далеч не изчерпват всички съществуващи виждания за факторите, водещи до развитие на депресия. Те илюстрират съвременното научно схващане за депресията, обединено около едно множество специфични фактори, на които в различните модели се приписва различна значимост и място при генерирането на депресивните симптоми. Съществуват и виждания, че интегрирането на различните възгледи и създаването на по-сложни модели, третиращи множество фактори в тяхното взаимодействие, може да се окаже ефективно (Robins & Block, 1989; Whybrow et al., 1984).

Създадени и оценени в контекста на изследванията върху възрастни лица, представените модели са отправна точка за изследване на депресивни състояния в детската възраст.

Kazdin (1990) обобщава данни, свидетелстващи за сходство в признаките и симптомите на депресията в детското-юношеска възраст и при възрастни. Това сходство се регистрира на различни равнища, като се започне от биологичните маркери на депресията и се стигне до социалните обяснителни модели.

Изследвания на биологичните показатели на депресията при деца показват консистентни прилики с хормоналните смущения (кортизол, хормон на растежа), характеризиращи депресията при възрастни (Puig-Antich, 1986).

При деца, страдащи от депресия, са регистрирани негативни възгледи за живота, за себе си и за бъденцето (Kazdin et al., 1989), т.е. когнитивната триада от модела на Beck може да бъде база за когнитивна терапия в детската възраст.

Научената безпомощност и характеризиращите я атрибутивен стил, външен локус на контрол и дефицити при решаване на проблеми са налице и при деца, диагностицирани като депресивни (Haley et al., 1985; Seligman, 1975), което доказва валидността на модела за научена безпомощност и в детската възраст. Подобни заключения налагат и резултатите от верифицирането на модела за дефицити в социалните умения — депресивните деца по-рядко влизат в социални взаимоотношения, равнището на тяхната експресивност, невербално поведение и афективност е по-ниско, по-трудно създават приятелства, затруднени са при необходимост първи да започнат разговор и т.н.

(Helsel & Matson, 1984; Vosk et al., 1982; Kazdin, 1990).

Представените накратко резултати илюстрират тезата, че алтернативните модели на депресията при възрастни могат да служат и да се разглеждат като отправна точка за бъденци изследвания на депресията

при деца, както и за развитие на ефективни стратегии за терапията и превенцията ѝ.

### **Методи за оценка на депресия в детска възраст**

За оценка на депресия в детска възраст се използват самоотчетни скали, сведения от родителите, скали за оценка от значими други, скали за описание на поведението, биологични и психофизиологични методи и др.

*Самоотчетните скали* са особено важни, тъй като ключовите депресивни симптоми — чувство на безпомощност, чувство на тъга и загубата на интерес към всякааква дейност, отразяват субективни чувства. Kazdin (1990) е систематизирал създадените до 1990 г. най-популярни методи за оценка на депресия в детска възраст. Техният брой възлиза на 22. Най-разпространена и най-добре разработена по негово мнение е Скалата за детска депресия — Children's Depression Inventory (Kovacs & Beck, 1977). Този инструмент е демонстрирал висока въгрешна консистентност ( $\alpha > 0.80$ ) и умерена тест-ретест валидност (проверена след 1 седмица и след 6 месеца). Методът разграничава надеждно между клинични и неклинични групи деца и корелира с близки до него конструкти.

*Сведения от родителите.* Използването на сведения от родители е свързано с преимуществото, че родителите наблюдават децата в разнообразни ситуации и продължителни периоди което предполага по-висока надеждност на техните данни.

*Скали за оценка от релевантни други.* Тези скали се създават на базата на перефразирани детски самоотчетни скали. Прилагането на такива скали дава възможност да бъдат сравнени симптомите, идентифицирани от самото дете, с тези, които неговите родители са регистрирали. С помощта на този инструмент може да бъде получена важна информация от учителите, лекуващите лекари и връстниците на депресивното дете.

*Скали за описание на поведението.* Много от характеристиките на депресията се отнасят до параметри, които могат да бъдат наблюдавани — потисната социална и моторна активност, потиснато изражение на лицето, забавена реч и др. Подобни инструменти са с ограничена валидност поради факта, че във всяко конкретно изследване се използват различни операционализации на поведението във вид на наблюдавани кодове. По този начин е затруднено акумулирането на знание, на психометрична информация и на данни за валидността на скалите.

*Биологични и психофизиологични методи.* Тази група от методи включва регистрацията на биологични показатели в лабораторни условия, които са били уточнявани в хода на изследванията върху възрас-

ти. Тези мерки се използват като критерий за валидност на самоотчетните скали, както и при изясняване етиологията на афективните разстройства и търсенето на техните биологични корелати. Най-широко приложение намира изследването на ендокринното функциониране, чито параметри по време на депресивна фаза са сходни при възрастните и децата.

При възрастни се използват и електрофизиологични методи за установяване на характеристики на съни: намаляване на общото време, което лицето прекарва в сън, скъсяване периода на делта-вълновия сън, намалена латентност на бързите движения на очите, събуждане рано сутрин и през нощта — това са някои от многото характеристики, които различават депресивната от нормалната популация при възрастните.

*Психометричната адекватност* на съществуващите методи за оценка на депресия са обект на изследване от страна на много автори. Задълбочените психометрични анализи на съществуващите самоотчетни скали за депресия на Boyle (1984), както и на Kazdin (1989) показват, че те са със съмнителна надеждност и валидност. Бъдещите усилия на изследователите според Boyle следва да се насочат към мултивариативни методи. Систематична оценка на признатата за най-грижливо разработена скала за детскa депресия на Kovacs (Saylor et al., 1984) показва, че тя вероятно измерва мултидимензионален конструкт, който не е непременно „депресия“, както тя се дефинира в DSM-III, косто поставя под съмнение валидността на този широко използван в практиката инструмент.

Изводът, който налагат изложените резултати, е, че и въобще ще е необходимо да се положат усилия за създаване и систематично изследване на скали за депресия и специално за оценка на депресия в детскa възраст.

## ЛИТЕРАТУРА

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd eds.). Washington, DC: APA.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York. International Universities Press.
- Beck, A.T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy. An International Quarterly*, 1, 5-37.
- Boyle, G.J. (1985). Self-report measures of depression: Some psychometric considerations. *British Journal of Clinical Psychology*, 24, 45-59.
- Haley, G., Fine, S., Marriage, K., Morretti, M. & Freeman, R. (1985). Cognitive bias and

- depression in psychiatrically disturbed children and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 535-537.
- Haley, G., Fine, S., Marriage, K., Morretti, M. & Freeman, R. (1985). Cognitive bias and depression in psychiatrically disturbed children and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 535-537.
- Harding, E. (1970). The meaning and the value of depression. New York. Analytical Psychology Club of New York.
- Helsel, W.J. & Matson, J.L. (1984). Assessment of depression in children: the international structure of the Child depression Inventory. *Behavior Research and Therapy*, 22, 289-298.
- Kazdin, A.E. (1989). Identifying depression in children: A comparison of alternative selection criteria. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 437-454.
- Kazdin, A.E. (1990). Childhood depression. *Child Psychol. Psychiat.*, 31, 121-160.
- Kovacs, M. & Beck, A.T. (1977). An empirical clinical approach towards a definition of childhood depression. In J.G. Schulterbrandt & A. Raskin. (Eds.) *Depression in Children: Diagnosis, Treatment and Conceptual Models* (pp 1-25). New York: Raven Press.
- Lewinsohn, P.M. (1974). Clinical and theoretical aspects of depression. In K.S. Kalhoun, H.E. Adams & K.M. Mitchell (Eds.) *Innovative treatment methods of psychopathology* (pp. 63-120). New York: Wiley.
- Mahler, M. (1961). On sadness and grief in infancy and childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 16, 332.
- Puig-Antich, J. (1986). Psychobiological markers: effects of age and puberty. In: M. Rutter, C. E. Izard & P.B. Read (Eds.) *Depression in young people*. New York: Guilford.
- Rehm, L.P. (1977). A self-control model of depression. *Behavior Therapy*, 8, 787-804.
- Robins C.J. & Block, P. (1989). Cognitive Theories of Depression Viewed from a Diathesis-Stress Perspective: Evaluations of the model of Beck and of Abramson, Seligman, and Teasdale. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 297-313.
- Saylor, C.F., Finch, A.J., Spirito, A. & Bennett, B. (1984). The Children's Depression Inventory: A Systematic Evaluation of Psychometric Properties. *J. of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 955-967.
- Seligman, M.E. (1975). Helplessness: On depression and death. San Francisco: Freeman.
- Steinberg, W. (1989). Depression: A discussion of Jung's ideas. *J. of Analytical Psychol.*, 34, 339-352.
- Vosk, B., Forehand, R. (1982). A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Developmental Psychology*, 18, 571-575.
- Weingartner, H., H. Miller, D. Murphy (1977). Mood-state dependent retrieval of verbal associations. *Journal of abnormal psychol.*, 86, 276-284.
- Whybrow, P.C., Akiskal, H.S. & Mc Kinney, W.T. (1984). Mood disorders: Towards a new Psychobiology. New York: Plenum.

## СЕМАНТИЧНИ АСПЕКТИ НА ЦЕННОСТИТЕ

Мирена Пацева, Митко Василев\*

### SEMANTIC ASPECTS OF VALUES

Mirena Patzeva, Mitko vassilev

The dynamics of the value structure and of understanding of values by young people in the countries of Eastern Europe is a problem of the present day. Young people in Bulgaria have been cultivated and educated in a totally different spirit, than that which they have to live now. According to Shibusaki the adjustment to a new situation requires recognition of new motive and values. This process is usually not explicit, that is why for this investigation we have chosen a psychological method of rating values from the Rokeach Values Survey and psycholinguistical methods — associative tests, which gave us the possibility to obtain information from domains with less higher level of consciousness.

The purpose of this paper is the experimental study of values in different groups of young people and of the semantic variations in the meaning of values as well. We do suppose that the different significance that a particular value has for a particular person depends on the specific meaning the person ascribes to that value. Thus, different groups of young people assess values in different ways, and this is connected with their different understanding of things, in particular of values.

В основата на понятието „ценност”, безусловно, е идеята за добро, но тя обикновено се свързва с единици от сферата на чувствеността и разума като наслада, полезност, вяра. Затова теоретичните построения най-често се организират около някакво ядро основни принципи, формулиращи тези връзки, за които често се твърди, че са универсални. Конкретните индивиди, общества и култури, обаче изглежда базират поведението и разсъжденията си на най-разнообразни „вторични” (по отношение на ядрените) принципи, за които до ден днешен няма „открита” формула за кохерентност нито никакъв tertium comparationis, който да позволява съпоставянето им. Такова е битуването на ценностите — в непрекъснатото и повсеместно несъгласие на хората относно това,

\* Мирена Пацева, к.ф.н., СУ „Св.Кл.Охридски“  
Митко Василев, к.ф.н., Институт за философски науки, БАН

Изследването е финансирано от Министерството на науката и образованието, НФ  
„Научни изследвания“, договор 213/1992 г.

кое е ценно и кое не. То намира израз и във фолклора: „По вкус и по цвят няма приятели”, или „Това, което за един е храна, за друг е отрова”. Ценностите варират в различните сфери на обществената практика, а в рамките на един човешки живот се заменят една друга със смяната на доминантите на възрастта и интересите. В аксиологията няма теория, която да има отношение към практиката. И това е разбираемо. Невъзможно е да се конструира представяне на кой да е концепт, което да отразява всички негови характеристики: не е ясно кои от тях са действително релевантни, няма критерий за това кои от тях са достатъчни за представянето му, т.е. кога да спрем в изброяването на признания и т.н. Въобще, когато става дума и за ориентиран към практиката концепт изплюват най-неочаквани конфронтации. Именно те ще бъде предмет на изследването ни тук.

### Постановка на експерименталното изследване

Предмет на изследването ни е съпоставката на ценностните ориентации на две групи млади хора (работещи младежи от провинцията и студенти от столицата) в семантичен план. Целта ни естествено не е да покажем очевидната разлика във възприемането на света от различните хора и социални групи, а първо, да потърсим параметри за формулиране на разликите, и второ, да набележим съответствията или разминаванията между получената картина на различия в ценностната йерархия.

### Метод

Сред психологическите методи<sup>1</sup>, прилагани за изследване на ценностите, избрахме класификационната процедура на М. Рокич (1973, 1979) като най-популярна през последните години (Кристиансен 1985, Прентис 1987, Триандис 1989, Фийтер 1986, 1987, 1990, Шварц, Билски 1989, 1990).

Използвахме и два варианта на асоциативен тест, при който като стимули се подават същите класирани ценности. Тук изследването се прехвърля в семантична плоскост и получените в първия етап дименсии се изпълват с конкретно съдържание. Като основание за включването на асоциативна методика ще цитираме базисната теза на Витгенщайн за невъзможността да се освободят понятията (в нашия случай тези на жизнените ценности) от тяхната въплотеност в човешкия

<sup>1</sup> Ценностен тест на Алпорт, Вернон и Линдзей, 1960, Тест „Начин на живот” на Морио 1956, Изследване на интерперсонални ценности на Гордон, 1960, Идеографическа процедура, описана от Завалони, Класифициране на ценности на Кон, 1969 и Рокич 1973 и 1979, описание на ценностната ориентация на Клукхон и Стедбек 1961, Процедурата антиседент — консеквент на Триандис, Кигти, 1972

живот. Неизбежното им изразяване чрез всекидневния език ги потапя в неразрешимата проблематика на полисемията, оцветена от хиляди разноцветни употреби, наслагването на които дава един общ тон, една общца перспектива.

Поставяйки втората част на експеримента, ние изхождаме от хипотезата, че различната значимост на ценностите за отделните хора до голяма степен се дължи на различното значение, което им се приписва. Двете групи млади хора оценяват ценностите по различен начин, при това разликите са не само в различните стойности, приписвани на „константните“ ценности, но в различните интерпретации на всяка една от тях.

### Материал на изследването

Материалът на изследването се подготвя чрез повторен обратен превод на форма D на Рокичовия набор. В него се съдържат два типа ценности — 18 терминални (или целеви) и 18 инструментални. Първите, по определението на Рокич, се съотнасят с фундаментални жизнени цели, а вторите — със средствата и начините на поведение, необходими за постигането им. Същите два списъка служат като материал и за асоциативния експеримент.

### Процедура

Ние предлагаме на информантите двете групи ценности поотделно подредени по азбучен ред с молба срещу всяка от тях да се напише цифрова оценка от 1 до 100, изразяваща важността им. Терминалните ценности, подредени по азбучен ред, се предлагат като материал на асоциативния експеримент със задача срещу всяка от тях да се напише една единствена дума — „първата, която ви идва на ум“. След всяка от инструменталните ценности се прибавя „като“, а задачата се формулира като молба да се напише по едно сравнение на всеки ред. Анкетирането е индивидуално.

### Участници в експеримента

В експеримента участват 414 души — 188 мъже и 226 жени на възраст от 18 до 30 години. От тях 208 са студенти в СУ „Св.Кл.Охридски“ и други столични висши учебни заведения. Втората група е от 206 младежи, които живеят и работят в малки провинциални селища като Марчаево, Горна Малина и Копривщица. По-нататък ще означаваме първите със съкращението СТС — студенти от столицата, и РМП — работещи младежи от провинцията.

### Анализ на експерименталните данни

Тук няма да представяме всички параметри за анализ<sup>1</sup>. Йерархията на терминалните и инструменталните ценности са представени в Табл. 1,2. Акцентът на изложението ни ще е върху съпоставката им със семантичния анализ на отделните ценности.

Таблица 1: Йерархия на терминалните ценности

СТУДЕНТИ			РАБОТЕЩИ МЛАДЕЖИ		
1	Приятелство	82.1	1	Мир	76.28
2	Любов	79.73	2	Свобода	75.78
3	Щастие	78.02	3	Приятелство	73.94
4	Душевна хармония	75.34	4	Семейство	71.78
5	Мир	74.02	5	Щастие	68.82
6	Свобода	73.96	6	Любов	67.8
7	Самоуважение	73.94	7	Самоуважение	64.96
8	Самореализация	71.55	8	Мъдрост	64.83
9	Семейство	63.3	9	Удоволствие	63.88
10	Красота	61.47	10	Самореализация	61.91
11	Национална сигурност	60.55	11	Национална сигурност	60.81
12	Вълнуващ живот	60.32	12	Красота	59.63
13	Удоволствие	59.96	13	Комфорт	57.22
14	Мъдрост	57.66	14	Душевна хармония	55.23
15	Спасение на душата	52.26	15	Вълнуващ живот	54.3
16	Социално признание	45.77	16	Спасение на душата	48.22
17	Равенство	39.68	17	Равенство	42.94
18	Комфорт	31.87	18	Социално признание	41.43

<sup>1</sup> 1. Наблюдения върху стратегията на оценяване. 2. Йерархизиране на терминалните и инструменталните ценности по значимост. 3. Сравнение на най-честотните реакции, получени асоциативните експерименти. 4. Ниво на стереотипност. 5. Нулеви отговори. 6. Критична насоченост, отразена в реакциите. 7. Семантичен анализ

Таблица 2. Йерархия на инструменталните ценности

СТУДЕНТИ			РАБОТЕЩИ МЛАДЕЖИ	
1	Интелигентен	82.95	1	Смел
2	Честен	77.62	2	Чист
3	Отговорен	74.81	3	Честен
4	Способен	73.40	4	Способен
5	Независим	72.70	5	Интелигентен
6	С богато въображение	70.96	6	Независим
7	Чист	70.40	7	Отговорен
8	Широкомислещ	66.06	8	Нежен
9	Смел	65.45	9	С богато въображение
10	Самообладателен	63.57	10	Весел
11	Весел	60.64	11	Любезен
12	Нежен	59.06	12	Логичен
13	Прощаващ	57.25	13	Самообладателен
14	Амбициозен	54.20	14	Широкомислещ
15	Логичен	51.53	15	Полезен
16	Любезен	50.70	16	Амбициозен
17	Полезен	48.21	17	Прощаващ
18	Покорен	13.51	18	Покорен

### Семантичен анализ на терминалните ценности

Тук ще представим разпределението на реакциите в семантични групи — аналогични на отделни семи или компоненти на значението. Не твърдим, че те представляват цялостната структура на значението на думите, тъй като в асоциативния тест се реализира преди всичко конотативният му компонент. За нас са съществени акцентите и степента на яркост на отделните семи.

**ВЪЛНУВАЩ ЖИВОТ.** Тази първа от списъка ни ценност се класира слабо в йерархията. Вероятно тя се възприема не толкова като цел, а като качество, допълнително приписвано на живота..

Младежите и от двете групи свързват вълнуващия живот преди всичко с разкош: „порице”, „лайф”, „Лас Вегас”, „Холивуд”. Вълнува ги всяко излизане от всекидневието: „пътуване”, „приключение”, „пътешествие”, свързано с „емоции”, „проживявания”, особено при РМП (10%). Само при СТС е представена семантичната област „успех”, „развитие”, „реализация” (7%).

**ДУШЕВНА ХАРМОНИЯ.** Студентите я подреждат на 4-то място, а РМП — едва на 14-то. Това вероятно е свързано със склонността на СТС да приписват по-високи стойности на личностни ценности.

За младите хора и в двете групи душевна хармония означава преди всичко „спокойствие” (24% — СТС и 25% — РМП) и „равновесие” (по 8%).

Особено често срещана сред реакциите на РМП е „мир” (18%), при СТС само 5%. За тях хармония може да бъде постигната в контекста на междуличностните отношения: „семейство” (6%), „любов” (4%), „приятелство” (4%).

И в двете групи присъстват внасящите хармония в живота ни — „бог”, „вяра”, „религия”, както и — „музика”, „песен”.

**КОМФОРТ.** Студентите го поставят на последно място с всичко на всичко 31.87 точки — 25.3 единици по-малко от РМП. Вероятно и този концепт не се възприема като цел, подобно на другите терминални ценности, а по-скоро като съпътстващо живота условие, без което също може.

За младите хора и от двете групи комфортът е преди всичко „удобство” (21%), но и „лукс”: „яхта”, „мерцедес” (29% общо). Чрез него се постига „спокойствие”, „сигурност”, „тишина”, „топлина”.

РМП го свързват с „дом” (5%) и „уют” (8%), въобще с усещането за установеност и сигурност и вероятно затова му отреждат по-високо място в йерархията си. За СТС темата за дома и уюта не е актуална. На тях комфорта дава „самочувствие” и „самостоятелност”.

**КРАСОТА** се нарежда във втората половина на йерархията. В двете групи в еднакво процентно отношение (15%) тя се свързва с природата. Друга основна семантична област има за център „жена” и „женско тяло”. Но при СТС тя се представя в 19% от реакциите, а при РМП — значително по-съвръменно. Последните акцентират върху „изкуство”, „естетика” (5%). Пак при тях красотата се извежда от всекидневието и се поставя на по-висок юиадестал — „съвършенство”, „необикновеност”, „изящество”, „неземен дар”.

**ЛЮБОВ** заема второ място в йерархията на СТС и едва шесто при РМП. Най-многочислените семантични групи при РМП са „обич”

(20%), „секс”, „страст” (25%), следвани от „щастие”, „семейство”, „приятелство”, „взаимност”, „близост”, „търпка”, „порив”, „вълнение”. Всички те са представени повече или по-малко ярко и при СТС. Интересното при тях е това, че оценявайки любовта с почти максимална оценка, в асоциатите си те стигат до обратния полюс — „лъжа”, „лудост”, „измана”, „самозаблуда” (13%), а 3% пък отговарят с контрастивни реакции — „омраза”. Вероятно по-динамичните отношения в града са сблъскали младежите по-отрано и с обратната страна на медала.

Само сред асоциатите на РМП се обособява една неголяма семантична група: „мечта”, „ирационалност”, „нереалност”.

МИР. Младежите от провинцията го оценяват най-високо. При СТС той е на пето място, макар че разликата в оценките не е голяма. Най-честотните отговори почти съвпадат — „спокойствие” заема първо място и в двете групи, „свобода” — второ, а „сигурност” и „тишина” са на трето място.

Приблизително поравно са асоциатите, отнасящи се до междуличностната сфера: „обич”, „разбирателство”, „приятелство” (8% и 6%). Мирът устойчиво се символизира с „детски смях” и „чисто небе” — вероятно на базата на шаблони на фразеологично ниво. Обща е и немногочислената група реакции, съдържащи копнеж по „тишина”, „ успокояние”, „блаженство”.

Прави впечатление, че понятия, отнасящи се до политическата („демокрация”, „без диктатура”, „Сталин”, „ОН”, „прагматично правительство”) или до държавната и общосоциалната сфера въобще („национа”, „народ”, „между държавите”) присъстват осезаемо в отговорите на РМП и съвсем слabo или почти никак при СТС. Дали последните са се отегчили повече от непрестания масиран натиск на различни политически сили в големия град или са се изолирали в пашкула на личните си задачи, или и двете заедно? Във всеки случай съзнанието на младежите от малкия град и селото се оказва в по-голяма степен ангажирано с проблемите на социума.

МЪДРОСТ се оценява значително по-високо от РМП и се класира на 8-ма позиция. СТС и отреждат 14-то място.

Младите хора асоциират мъдростта преди всичко с „опит”, „патица” (19% при СТС и 10% при РМП), с „възраст”, „старост” (17% — поравно), а също с „векове”, „древност”, „време” (по 3% и в двете групи). Общи са и асоциатите „умереност”, „уравновесеност”, „равновесие”.

При РМП като най-многочислена се налага семантичната група „ум”, „разум”, „интелект”, представена в 32% от отговорите им, а 12% у СТС. При последните, обаче, се добавя „философия”, „знания”, „книга” (6%).

НАЦИОНАЛНА СИГУРНОСТ заема 11-то място и в двете гру-

пи. Разликата в оценката тук е най-малка. Съвпадат и първите два най-честотни отговора: „мир” (12% при РМП и 11% при СТС) и „спокойствие” (10% при РМП и 4% при СТС). Спокойствието отново е значително по-честотен отговор при РМП. В реакциите на младежите е експлицирана мисълта, че националната сигурност се предпоставя от: „оръжие”, „полиция”, „армия” (10% при РМП и 12% при СТС); „отбрана”, „защита” (по 4%). По-слабо се реализира идеята, че тя е в основата на „силата”, „просперитета” и „добруването” (9% при РМП и само 4% при СТС). СТС я свързват и със „суверенитет”, „необвързаност”, „свобода” (7%).

В три процента от отговорите и на двете групи младежи се проявяват скептични настроения: „няма”, „не съществува никаква”. Само при СТС обаче има краен негативизъм: „льжа”, „фалш”, „глупост”, „демагогия”, „дълно на безмислицата” (10%). Този висок процент отразява общата критична нагласа на студентите, особено изострена към феномени от социалната сфера — благо-приятна почва за национален нихилизъм. РМП демонстрират повече оптимизъм по отношение на националната сигурност, както и спрямо повечето стимули.

**ПРИЯТЕЛИСТВО** се оценява високо от младежите. При РМП преобладават реакциите, съдържащи характерния за тях афинитет към устойчивост: „вярност” (11%), „сигурност” (5%); „опора”, „подкрепа” (4%), „вечно”, „вечност” (2%). СТС като че ли не се интересуват от стабилността и дълговечността — за тях съществени характеристики на приятелството са: „доверие” (12%), „уважение” (4%) „искреност”, (2%), „честност”, „близост” (по 2%).

**РАВЕНСТВО** заема предпоследно място и в двете групи. Оценката, която получава при РМП, е с 3,6 единици по-висока. Те дават само три процента минимални оценки — 1. Други пет процента от тях поставят равенството на последно място, но му приписват цифрова оценка от 5 до 50.

СТС отново са по-крайни. Получените минимални оценки при тях са 6% — два пъти повече, отколкото при РМП. Един от отговорите съдържа дори стойност 0, която не е предвидена в постановката на задачата. И тук 5% от анкетираните отреждат на концепта „равенство” последно място по значимост; цифровата им оценка не е минималната, а варира от 5 до 30. Макар и да го класират на пределно задно място, българските младежи не изключват равенството от списъка на значимите социални ценности.

Но еднаквата позиция в йерархията не означава единакво разбиране на концепта. Данните на асоциативния експеримент очерзват съществено различие между двете групи информанти.

Изненадващо реакциите, носещи положителна конотация у РМП, се оказват повече от половината: 19 пъти е назовано „братство” — асо-

циация, която има фразеологически корени в една напластвана години наред терминология. Към него се прибавя, обаче „единство” (5 %), „равноправие” (7%) и внушителната група от 19 асоциата, които назовават разни позитивни страни на социалното равенство: „равен старт”, „реализация”, „сигурност”, „уважение”, „етика”, „хуманизъм”.

Отговорът „Би трябвало да го има, но...” бележи прехода към следващата по многочисленост семантична група от скептични констатации — „няма”, „утопия”, „илузия”, „не съществува”.

Някои от цитираните позитивни асоциации: „братьство” (16%), „равноправие”, „разбирателство”, „партийорство”, „приятелство”, „социална осигуровка”, „възможности” (13%) се срещат при СТС в значително редуциран вид. Основният тон при тях е критичен. Повечето от скептичните им реакции се дублират с тези на РМП, но тук те са по-многочислени и по-категорични: „илузия”, „утопия”, „химера”, „мираж”, „никой” (33%). Следва характерната за СТС, без аналог при РМП, рязко негативистична група със значителен емоционален заряд: „льжа”, „ужас”, „глупост”, „уравнивиловка”. (10%).

**САМОРЕАЛИЗАЦИЯ** е в средата на йерархията и в двете групи. Обща е най-честотната реакция „успех”. Съпоставимо е представянето и на асоциатите „работка”, „труд”, „кариера”, „утвърждаване”, „удовлетворение”. Но за РМП „самореализацията” е свързана преди всичко с изява на качества: „кадърност”, „упоритост”, „талант”, „предприемчивост”, „воля” и означава „изди-гане”, „напредък” (5%). А за СТС тя е въпрос на „постигане на цел” (8%), „амби-ция” (4%), и то в определена професионална сфера — „по специалност” (5%). При тях има четири реакции „Аз” — без аналог при РМП.

И накрая, младежите и от двете групи проявяват характерната нашенска самоирония — „онанизъм”, „вятър”, „самоизтъкване”.

**САМОУВАЖЕНИЕ** е оценено по-високо от предходния стимул и заема седмо място. Стойностите при СТС обаче са с 8.98 единици по-високи от тези на РМП. На тази разлика в асоциативния експеримент съответства позитивната мета-оценъчна група: „необходимо”, „важно”, „задължително” (9%), без аналог сред отговорите на РМП.

Останалите семантични групи имат относително равностойно представяне: „самочувствие” (12% за СТС и 17% за РМП), „достойнство” (7% и в двете групи), „гордост” (5% за СТС и 4% за РМП), „личност” (по 4%). Следват компоненти на концепта като: „чест”, „способност”, „честност”, „чиста съвест”.

РМП в по-голяма степен свързват самоуважението с категорий, които, предполагат социален контекст: „уважение”, „грижа” (4%), „любов” (6%).

И тук не липсва критичен или самокритичен нюанс: „самоирония”, „самоизтъкване”, „егоцентричност”, „егоизъм” (5% и 7%).

**СВОБОДА** е на второ място в юерархията на РМП — следва почти веднага след получилата най-много точки — „Мир”. При СТС тя е на шесто място.

Измеренията на свободата за РМП са преди всичко общочовешки : „мир” (12%), „независимост” (9%), „демокрация” (8%), „равенство”, „равноправие” (3%). Три от тях — „мир”, „независимост” и „равенство”, фигурират при СТС, но по-слабо в количествено отношение. РМП устойчиво свързват свободата с „демокрация”, докато при СТС тази асоциативна връзка вече не се реализира -те в много по-малка степен мислят за свобода в контекста на политическата или социалната сфера. За тях тя е понятие от личностно-екзистенциалната област: „спокойствие”, „пари”, „възможности”, „мечти” (общо 25%). Аналогични реакции не липсват и при РМП, но са значително по-малко — 12%. При последните напълно отсъстват характерните за СТС отговори, носещи заряд на активност и борбеност: „воля”, „избор”, „борба”, „отговорност”.

Еднакво е представена семантичната група, съдържаща метафори като: „небе”, „пространство”, „безграницост”, „воля”, „птица” (10%).

Само при студентите има скептичен нюанс — „химера”, „няма”, „голяма клетка”, „задушавам се” (5%).

**СЕМЕЙСТВО** е на 9-то място при СТС, а при РМП — на 4-то. То устойчиво се асоциира с „деца”, „дом”, „спокойствие”, „уют”, „сигурност”, „любов”, „обич”. Метонимиията „огнище” — център на дома, мислен като нещо цялостно и единно, присъства в 9% при РМП. С нея се свързват и реакциите им: „сплотено”, „здраво”, „единно” (4%) и „приятелство”, „говор”, „уважение”, които нямат аналог у студентите. За СТС на преден план са присъщите му „грижи”, „отговорност”, „задължения” (5%), приписват му се и определения като „необходимо зло”, „затвор”. Затова пък за други пет процента от тях семейството е „опора”, „остров”, „пристанище”.

**СОЦИАЛНО ПРИЗНАНИЕ** е на 16-то място при СТС, а РМП го поставят в самия край на списъка. Средната оценка при първите е 45.77, а при РМП — 41.43. Да отбележим умереността на РМП — стойността приписвана на последния член от списъка, е далеч от минималната, дори е по-близо до средата.

Стереотипността на отговорите тук е най-ниска: сборът от трите най-частотни отговора е едва 11 при СТС и 13 при РМП, а количеството различни отговори е съответно 67% и 68% от общия брой реакции. Наред с това тук има и най-голям брой нулеви отговори — 10% при СТС и 11% при РМП. Създава се впечатлението, че сред българските младежи понятието „социално признание” е в най-голяма степен непопулярно. Вероятно по времето на лозунгите и стандартната фраза-

ология смисълът на понятието е бил унищожен чрез механизма на сатиациите при безразборното му повтаряне.

Най-често срещаният отговор „уважение“ се реализира 6 пъти при СТС и 5 пъти при РМП. Уважението се гради в професионалната сфера — „работка“, „кариера“, „реализация“. Те пораждат „авторитет“, градят „име“, „престиж“, „чин“, „звание“. Само в отговорите на СТС се споменава „слава“ и „благодарност“. Отново при тях е по-обособена семантичната група на „удовлетворение“ и „самочувствие“, породени от социалното признание.

И тук не липсват скептични и негативни нотки: „суета“, „глупост“, „комплекс“, „прицявка“, представени в седем процента от отговорите.

**СПАСЕНИЕ НА ДУШАТА.** Неангажираността с религиозни въпроси се проявява в ниската позиция на този стимул. Най-често срещаните асоциират са неутрални и съвпадат в двете групи: „религия“ (6% при СТС и 8% при РМП), „Бог“ (10% при СТС и 14% при РМП), „рай“ (6% поравно), „вяра“ (5% и в двете групи), „любов“, „взаимно разбиранетво“ (3% при СТС и 4% при РМП).

При РМП има повтаряща се реакция, без аналог сред СТС: „мир“ (9%).

Осем процента от студентите асоциират спасението на душата със „смърт“, а други 6% от реакциите им са скептични: „глупости“, „спасение от какво?“.

**УДОВОЛСТВИЕ** е във втората половина на юерархията. Младите хора и особено СТС намират удоволствие преди всичко в „секс“ и „эротика“ (18% при СТС и 11% при РМП). Следващата по многочисленост семантична група съдържа идеята за мимолетността на удоволствието — „преходност“, „миг“, „момент“ (6%). РМП отдават предпочтение на по-дълготрайните състояния — „любов“ (6%), „удовлетворение“ (4%). Техните отговори са по-емоционално наситени: „кеф“ (9%) и „наслада“, „блаженство“ (8%).

Други общи асоциират са: „пари“, „щастие“, „радост“, „развлечението“.

**ЩАСТИЕ** заема 3-то място в юерархията на СТС и 5-то при РМП. За младежите то означава преди всичко „любов“ (12% за СТС и 10% за РМП). Други компоненти на концепта са „здраве“ (6% за СТС и 12% за РМП), „успех“ (по 5%), „семейство“ (по 6%). За РМП от особено значение са „деца“.

Сред реакциите на РМП честотна е и „радост“ (13%). СТС мислят за щастието като за нещо по-интензивно и свързано с „постигане на цел“ (13%). То е „свобода“ (4%), „късмет“ (4%), но и „преходност“, „временност“ и „миг“ (4%).

По-прагматични, РМП асоциират щастието с „пари“ (4%).

### Семантичен анализ на инструменталните ценности.

**АМБИЦИОЗЕН** е в края на класацията и в двете групи. Общата тоналност на асоциатите и при двете групи е критична. Негативизъм се съдържа в 26% от отговорите на студентите: „кариерист”, „бездарник”, „тъп политик”, „идиот”, „глупак”, „маниак”, „овен”, „магаре”, аironия — в 10% от тях: „ученичка”, „провинциалистка”, „калинка”, „вицешампион”. РМП са по-умерени, както обикновено, но и те сравняват амбициозния с „магаре”, „хлебарка”, „тапир”, „кретен”, „оса”, „Хитлер”. При студентите категорично се налага една професионална сфера — „политик” (8%), „Ф.Димитров”, „Бил Клинтън”, „Ж.Ганчев”, „А.Йорданов”. Тя не липсва и при РМП, но отстъпва по численост пред „бизнесмен” (12%) и се нарежда сред разнородни професии: „предприемач”, „спорист”, „учител”, „войн”, „директор”, „рибар”, „адвокат”.

Интересно е да се отбележи още, че студентите — жени дават по-висока оценка на амбициозността от мъжете, а при РМП съотношението е обратно: средната цифрова оценка на мъжете е 66, а на жените — 45.4.

**ВЕСЕЛ.** Честотните сравнения се дублират в двете групи: „птичка”, „дете”, „клоун”, „шут”. Изненадва отрицателният нюанс в сравнението, съдържащ критика на очуждението от всекидневието — 7% при СТС: „луд”, „гуляйджия”, „панаирджия”, „дебил”, „простак”, „идиот” и 5% при РМП: „палячо”, „глупак”, „луд”, „Лудия Гонзалес”. Дали тези реакции отразяват скептично настроение, породено от икономическата ситуация у нас днес, или пък имат по-дълбоки корени в националната ни психология (Някои изследователи на българския характер твърдят, че не умеем да се веселим и въобще не сме любители на патоса — вж. Карамфилов 1987, 181).

При СТС се обособява група поетични метафори: весел като „извор”, „сутрин”, „пролет”, „канарче”, „щурец”. РМП са по-прозаични. При тях отново доминира социално-ролевата сфера — „артист”, „музикант”, „комик”.

**ИНТЕЛИГЕНТЕН.** Естествено е студентите да му отредят първо място в йерархията си. При РМП той значително отстои от върха.

В отговорите на СТС се реализират само няколко характерни професии: „доктор”, „философ”, „учител”, „писател”, „политик”. РМП са по-многословни в социално-ролевата сфера и асоциатите им са по-разнообразни: „дипломат”, „литератор”, „поет”, „професор”, „учен”, „педагог”, „адвокат”, „журналист”, както и „стюардеса”, „манекен”, „шеф на фирма”.

Сферата на знанието остава почти незасегната от нашенския скептицизъм. В двете групи има съвсем малко иронични реакции: интелигентен като „дърво”, „полицай”, „магаре” (2 %), „пудел”, „тром-

петист”, „Гошо интелигентното”, но за негативизъм тук не може да става дума.

При СТС се реализира специфичен момент на „пан-духовност” — инлигентен като „природата”, „космоса”. При РМП няма подобни сравнения.

**ЛОГИЧЕН** заема междуенно място в класацията. Най-честотният отговор и в двете групи е „математик” (32% при СТС) — това е най-често срещаният асоциат в данните ни. От същата сфера са и „теорема”, „формула”, „следствие”.

Асоциатите на РМП отново са по-разнообразни от гледна точка на представените професионални области: „учител”, „адвокат”, „дектектив”, „Ш.Холмс” (4 %), „оратор”, „механик”. Сред тях най-многочислени са две групи: първите са заети с финансови сметки, които предполагат логическо мислене: „бизнесмен”, „търговец”, „брокер”, „барман”, вторите пък оперират с материал от социалната област: „политик”, „оратор”, „Горбачов”, „Г.Ганев”, „Ал.Йорданов”. Сферите на бизнеса и политиката напълно отсъстват при студентите. Вероятно за тях логиката е чисто академична дисциплина.

Младежите приписват на неживата природа характеристики на разума — логичен като „времето”, „природата”, „живота”, „света”, „съдбата”.

**ЛЮБЕЗЕН** и в двете групи е по-близо до края на йерархията. Основна-та група сравнения са с обслужващ персонал: „келинер”, „продавач”, „портиер”, „сервитьор”, „секретарка”, „стюардеса”, а също „проститутка” и „гейша”. Отрицание се съдържа в значителен процент от реакциите и на двете групи. Откровено негативистични са асоциации като „мазник”, „лакей”, „подлизурко”, „лицемер”, „двуличник”, „сервилен”, „информатор”.

Чувствително по-малобройна е групата сравнения с положителна конотация като: „възпитан човек”, „аристократ”, „джентълмен”. Към тях можем да добавим и следните неутрални реакции — общи за двете групи информанти: „европеец”, „англичанин”, „французин”, а и „китаец”, „японец”.

**НЕЖЕН** е оценен значително по-високо от РМП. При тях има и четири максимални оценки, а при студентите — нито една.

Характерни за СТС са поетичните сравнения: нежен като „бриз”, „шепот”, „полъх”, „слънчев лъч”, „вятър”, „цвете”, „залез”, „зора”. Те съставляват 50% от реакциите им, докато при РМП са едва 23%. Като че ли нежността за студентите принадлежи изключително към сферата на поезията, а РМП я отнасят и към социалния си делник.

**НЕЗАВИСИМ** получава високи стойности. Получените оценки — 100 са общо петнадесет — това е най-големият брой максимални

оценки при инструменталните ценности.

Интересно е, че голяма част от сравненията на СТС се отнасят към сферата на природата — „птица”, „въздух”, „природна стихия”, „вода”, а други представляват абстрактни категории — „вселена”, „смърт” (общо 26%).

РМП са по-земни. Сравненията им са изключително от социалната сфера. Този път при тях са по-експлицитни критичните нотки: „авантюрист”, „безответорен”, „курва”, „безработен”. Наличието им провокира мисълта, че независим от социума е отхвърленият от самия този социум.

При РМП има още две групи сравнения почти без аналог при СТС: едната касае политическата сфера: „президент”, „Желев”, „демократ”, „цар” (8%), а другата парите и бизнеса: „богаташ”, „милиардер”, „бизнесмен” (6%).

Младите хора и от двете групи асоциират независимостта с гражданството на „европеец”, „американец”, „швейцарец”.

**ОТГОВОРЕН** заема трето място в иерархиите на студентите. Седем от тях и дават максимална оценка — 100. РМП я отправят на седма позиция.

Най-честотните сравнения са единакви в двете групи: „баща” и „родител”. Над една четвърт от всички реакции и в двете групи се отнасят към тази област. В социологически изследвания семейството се сочи като най-устойчивата единица в днешната трудна ситуация (вж. Представи и ориентации ...). Любопитно е, че при младежите това не се проявява така категорично в методиката на ранжирането, предполагаща високо ниво на осъзнаност, а именно в асоциативния експеримент, където се изискват бързи реакции, без обмисляне и съпоставяне.

При РМП се реализира още една многочислена семантична група, която касае политиката и е представена в 10% от отговорите: „президент”, „министър”, „шеф”. Освен нея са изредени най-разнообразни социални роли: „директор”, „лекар”, „контрольор”, „мениджър”, „банкер”, „служител”, „диспечер”, „началник склад”, „работник”, „предприемач” (46%). При СТС професионалната и особено производствената сфера е представена по-слабо.

При последните не липсва ирония — отговорен като „ехо”, „катинар”, „пионерче”, „комсомолски секретар”. И тук се натъкваме на специфичната за студентите полярност — високата оценка се съпътства с ироничен тон.

**ПОКОРЕН**. Това е стимулът, получил най-ниска оценка и в двете групи. Дистанцията между него и този, заемащ предпоследно място и респективно останалите ценности, е значителна. В четири от отговорите си СТС му дават оценка нула, която не е предвидена в указанията. Всичко това ни кара да мислим, че младите хора отхвърлят принадлеж-

ността на „покорен” към списъка на положителните човешки качества. Стимулът получава осемнадесет пъти минимална оценка в групата на СТС и десет пъти при РМП. Последните и тук не са така крайни в отрицанието: Средната стойност на оценките им е 25.04. Те дават дори две максимални оценки. Тази умереност се проява и в отговорите на асоциативния експеримент. Най-повторяемото сравнение при тях е „слуга” (26%), следвано от „роб” (21%), „куче” (11%), „овца”, „животно” (2%). Отговорите им не излизат извън сферата на естествените приоритети и социални зависимости.

Студентите са значително по-резки. Най-честотният отговор при тях е „роб” (35%) — по-безкомпромисна и унизителна зависимост от „слуга”. Освен това правят впечатление и остро негативните сравнения: „мижитурка” (6%) и болезнената самоирония „главичката, дето сабя не я сече” или „тия, дето ги има много в нашата култура и история” или лаконичното — като „българин”.

„Малко са народите, които така остро чувстват ограниченията на своята свобода” — пише Хаджийски в „Оптимистична теория на нашия народ”. Националният комплекс на чуждата зависимост се проявява с повече горчивина сред столичната младеж.

**ПОЛЕЗЕН** е класиран на предпоследно място и 15-то място. Най-често повтарящите се сравнения при РМП назовават жизнено важни за съществуването предпоставки — „въздуха”, „хляба”, „водата”, „храната” (Насъщните неща се назовават членувани). Освен тях се повтарят и сравнения като: „лекар”, „доктор”, „парни”, „работник”. Цитираните отговори присъстват и в групата на СТС, но поединично. В града полезността се схваща изключително като атрибут на вещите — най-честотните сравнения при СТС са: „кола”, „телефон”, „телевизор”, „хладилник”. Не липсват и оттенъци на ирония — „тривка за баня”, „купут”, „вагон-ресторант”, „тоалетна хартия”.

**ПРОЩАВАЩ** получава средни оценки и в двете групи. Особеното при него е изключително високото ниво на стереотипност: при студентите получихме всичко на всичко 12 различни отговора (от 105 общо). Най-често се повтаря „Бог” (27%), след него — „майка” (21%) и на трето място — „Исус Христос” (12%). Няколко пъти се дават и сравнения с родители и близки — „приятел”, „жена”, „съпруг”, „бапца”, „родители”. Всички останали отговори на студентите са от областта на религията: „ангел”, „Спасител”, „Самарянка”, „свят човек”, „поп”, „вярващ”. Този резултат най-вероятно отразява залялата градовете вълна на реална и псевдорелигиозност. Като всяка мода, и тази прониква по-трудно в малките селища: При РМП асоциатите „Бог” и „Исус Христос” се реализират общо в 20% от отговорите. Всички останали високо честотни реакции са от земната сфера на човешките взаимоотношения:

, „майка“ (15%), „приятел“ (11%), „жена“ (4%), „родител“ (4%), „баша“ (3%).

**САМООБЛАДАТЕЛЕН** не принадлежи към актуалните за младежите достойнства и в разбирането му не се е изградил шаблон. Два факта говорят за това: първо, нивото на стереотипност е съвсем ниско и второ, има голям брой липсващи отговори — 23%.

Все пак най-честотните сравнения съвпадат — „Левски“, „пилот“ и „войник“. СТС назовават предимно рискови, но престижни професии: „летец“, „хирург“, „разузнавач“. Друга група събира рисковете извън закона: „наемен убиец“, „комардия“, „терорист“ (10%). Аналогични, макар и по-малобройни семантични групи има и при РМП. Назованите професии при тях обаче в по-малка степен носят ореола на изключителност: „съдия“, „учител“, „миньор“.

**С БОГАТО ВЪОБРАЖЕНИЕ** заема междинна позиция при двете групи. Въображението устойчиво се асоциира със свободни творчески професии: „поет“, „писател“, „артист“, „художник“, а и с детската фантазия: „малчуган“, „тригодишно дете“, „Том Сойер“.

Студентите и тук проявяват присъщата им склонност към одухотворяване на природата: с богато въображение като „света“, „океана“, „майлата природа“, „океанско дъно“ (8%). В групата на РМП не се реализират подобни сравнения. На първо място по честотност при тях е „мечтател“ (10%) Има известна пренебрежителност в отговори като „фантазър“, „луд“ — немногочислени и в двете групи информанти.

**СМЕЛ** е на първо място при РМП. Студентите пък му отреждат девето място. Степента на стереотипност е висока и при двете групи. Най-популярните сравнения са герои от приказки. На първо място по честотност е фразеологичното сравнение смел като „льв“ (14% при РМП и 9% при СТС). Следват „тигър“ и „орел“.

Повтарят се имена на национални герои — „Левски“, „Ботев“, „Маке-донски“. Повече или по-малко иронично студентите наредждат към тях и името на „Ст. Савов“ (двукратно), а РМП — името на „Т. Живков“.

И в двете групи сравненията на „смел“ отстоят от реалната социална сфера — в приказките, в историята или в приключенския жанр: „С. Сталоун“, „Рамбо“, „Арнולד Шварценегер“, „Сандокан“. Назованите професии: „акробат“, „каскадьор“, „алпинист“, „самотен мореплавател“, „войник“ предполагат рисък, но в по-голямата си част са без особен шик или героизъм.

В отговорите на СТС отново се прокрадва духът на отрицанието: смел като „убиец“, „крадец“, „предател“, „безумник“.

**СПОСОБЕН** е класиран на четвърто място и в двете групи. Най-честотният отговор и в двете групи е „майстор“ (8% при СТС и 18%

при РМП). СТС държат на професионализма — „професионал”, „специалист”, „експерт”. При тях се откроява и елемент на изключителност: „гений”, „свръхчовек”.

РМП назовават разнообразни професии, без особено лустро — „занаят-чия”, „инженер”, „учителка”, „лекар”, „работник” или пък просто — като „всеки”.

**ЧЕСТЕН.** „Понятията „честност”, „чест”... нямат високи курсове у нас. Честният човек е вечно измамван и „балама” — твърди Иван Хаджийски в началото на века (1986, 60). Анализът на този стимул се натъква на любопитно противоречие. При ранжирането „честен” се класира на второ и трето място В същото време обаче голяма част от реакциите и при двете групи младежи предизвикват горчиви усмивки — най-честотният отговор при СТС е „глупак” (6%). В сравнения като „изкопаемо”, „снимка”, „девица”, „циганин”, „девственица”, „бедняк”, „външка на чело” или като „никой”, „не познавам такъв” се съдържа освен ирония и скептицизъм. В подобна тоналност са и сравненията на РМП — „сервитьор”, „касиер”, „търговец”, „продавач”, както и „бяло петно в съзнанието”, „невъзможно”. Сред честотните асоциации е и „девица” (5%).

При РМП има немногочислена група сравнения с национални герои: „Левски”, „Ботев”, а при СТС отново се реализира религиозната сфера: „Светия”, „светец”, „Дева Мария”, „мисионер”, „християнин”.

**ЧИСТ.** Студентите го поставят на четвърто място, а РМП — на второ. Това качество не се мисли в контекста на човешки взаимоотношения, а се асоциира на фразеологично или метафорично ниво с абстрактно-поетичните — „сълза”, „сняг”, „вода”, „роса”, „дете”. Към тях можем да прибавим и една немногочислена група, имаща отношение към религията: „Христос”, „светия”, „ангел” (8% поравно). Социалната област отсъства почти напълно. Изключение прави само назоваването на Васил Левски (по 3%) — един от малкото, а може би единствените „чист” образ в националната ни история.

**ШИРОКОМИСЛЕЩ.** Характерен тук е големият брой нулеви отговори и ниското ниво на стереотипност. Можем да интерпретираме тези данни като непопулярност на концепта като значима жизнена ценност.

Според СТС широкомислещи са преди всичко „философи”: „Платон”, „Лукач” (общо 16%) и „интелектуалци”, „хора на умствения труд”: „писател”, „художник”, „поет”, „професор” (9%). При РМП тези професионални сфери са представени по-слабо (съответно в 3% и 6%). За тях широкомислещи са „началници”, „директори” и особено — „политиците”: „президенти”, „Кенеди”, „Ганчев”, „Желев”, (23% при РМП и само 6% при СТС. „Политици” са отбелязани от студентите в кавички). При РМП се оформя една друга група от хора, които знаят и могат

повече — „бапца”, „треньор”, „учител”, „инструктор”.

И тук за пореден път се реализират метафорични сравнения с природни стихий като: „море”, „вятър”, „река”, и с най-общи абстрактни категории — „вселена”, „пространство”.

### Заключителни коментарии

Ще започнем с общите неща, а именно със силната критична насоченост на отговорите. По-нататък ще направим опит да очертаем някои параметри, по които се отличават двете групи младежи.

**КРИТИЧНА НАСОЧЕНОСТ.** Изследователи на народопсихологията ни като Хаджийски, Страшимиров, Генчев, Семов, Каравилов сочат като съществена характеристика на българина неговата критическа насоченост, често обърната към самия него и достигаща до самоподценяване. Тук ще я илюстрираме с конкретни данни.

В реакциите почти на всички стимули има асоциати, носещи негативна оценъчност или емоционалност. Тя е определено по-силна при студентите. При терминалните ценности при тях са получени 88 асоциата, съдържащи отрицание — т.e. 4.89% от всички отговори, докато при РМП те са 57 или 3.15%. Два пъти повече са и контрастивните реакции при СТС — 0.6%, а при РМП — 0.27%. Безспорна е по-голяма умереност и търпимост на РМП.

Стимулът, който възбужда най-силна критика, е общ за двете групи младежи — „равенство”. Една трета от отговорите на студентите — 31% са скептични: „химера”, „илузия”, „невъзможно”. Сред тях има и невъздържани емоционални изблици: „глупост”, „лъжа”, „абсурд”. Подобни са 21% при РМП. При последните обаче има и положителен нюанс, за когото вече стана дума.

На второ място по количество критични отговори се нарежда „социално признание”. То е по-слабо в количествено отношение, но негативистичният заряд е по-категоричен: „нищо”, „лицемерие”, „заблуда”, „прицаявка”, „излишно”.

„Национална сигурност” също предизвиква младежите: „лъжа”, „демагогия”, „фалшив”, „глупост” — 7% при СТС и 3% при РМП. Не може да не направи впечатление, че трите стимула — обект на най-безапелационна критика, са социални понятия. Вероятно в този резултат се оглежда свойственият на националния ни характер „политически nihilizъм, враждебност и неангажираност с официалните институции” (Генчев 1981, 244).

Единствените стимули, спрямо които няма критични нотки, са „мъдрост” и „удоволствие” — общи за двете групи младежи. При РМП към тях се прибавят „душевна хармония и „комфорт”.

**НАПРЕГНАТА ПОЛЯРНОСТ — ВЕДРА УМЕРЕНОСТ.** Тези противоположни тенденции отличават двете групи младежи. Това е естествено отличие на жителите на града от тези от селото. Полярността при студентите се наблюдава на две нива. В оценките им на ценностите се оформят два фокуса, съвпадащи с двата полюса на цифровите величини — студентите дават значително повече максимални и минимални оценки от РМП. Второто ниво е семантично — в асоциатите им съществват позитивен емоционален патос и рязък негативизъм. Тази полярност, издаваща вътрешна неувереност, контрастира с умереността на работещите младежи от малкия град. Въпреки че по-рядко достигат до максимума, средните стойности при тях са значително по-високи от тези при студентите. Оценките им имат един междинен фокус, ориентиран към по-високите стойности. Тази тенденция корелира положително с общата позитивна насоченост на асоциатите им.

Жivotът на село е по-близо до изконната стойност — живота, както и в по-интимен диалог със смъртта. Менталният континуум живот — смърт, в който се помещават конкретните ценности, е по-обозрим. Вероятно затова РМП дават по-умерени отговори, без крайности.

**МИР, СВОБОДА, СПОКОЙСТВИЕ И СИГУРНОСТ.** При анализа на асоциатите на РМП прави впечатление, че сред най-честотните им реакции един и същ отговор се повтаря при четири стимула. Това е асоциата „мир” — получен при „душевна хармония”, „национална сигурност”, „свобода”, „спасение на душата”. Той се повтаря общо 51 пъти, а при студентите — два пъти по-малко — 26 пъти. Нека припомним също, че „мир” заема първо място в юархията на терминалните ценности при РМП.

Подадена като дума-стимул при РМП „мир” получава следните най-честотни отговори: „спокойствие”, „свобода”, „сигурност”. Интересно е, че всеки от тях присъства сред отговорите на повечето стимули. „Спокойствие” се повтаря общо 73 пъти, „свобода” и „сигурност” — по 22 пъти. Това наслояване дава основание да говорим за специфичен афинитет на хората от малкото селище към установеността — дискутирана черта на националната психика, наричана понякога инертност или консерватизъм (Хаджийски, 1966).

Тази оформяща се доминанта в разбирането и преживяването на ценностите няма аналог при студентите. При тях не се обособява никакъв център, което може да се обясни с временнния статут на тази социална група. Те демонстрират категоричен приоритет на индивидуалистичния тип отговори, което може да бъде интерпретирано в контекста на идеята за стесняване на социалното пространство в модерното ни общество.

Предложеното изследване на ценностната ориентация на две групи български младежи беше провокирано от актуалната социално-ико-

номическа ситуация. Младите хора, възпитавани в духа на съвършено различна ценностна система, са изправени пред необходимостта от адаптация и приемане на нови мотиви и ценности. Този процес обикновено не е експлицитен, затова за анализа му е адекватно прилагането на асоциативен тест, даващ информация от по-ниско ниво на осъзнаност. Смятаме, че семантичните данни обогатяват картината на ранжирането при Рокичовата процедура.

## ЛИТЕРАТУРА

- Витгенщайн Л. (1988). Избрани съчинения, С. Наука и изкуство.
- Выготский А.С. (1982). Проблемы сознания, Собр. соч., М., Педагогика, т.1. Генчев Н. (1981). Българското възраждане, С., Изд. на Отечествения фронт.
- Каранфилов Е. (1987). Антон Страшимиров и душевността на българина, С. Изд. на Отечествения фронт.
- Представи и ориентации на българина за изход от кризата, (1991). БМД „Сигма”, С.
- Страшимиров А. (1993). Диктаторът, София, Изд. „Стрелец”.
- Хаджийски И. (1966). Оптимистична тежuria за нашия народ, С. Бълг.писател.
- Allport G.V., Vernon P.E. & Linzey G. (1960). A study of values: A scale of measuring the dominant interests in personality (rev.ed.), Boston: Houghton Mifflin.
- Braithwaite V.A. & Ldw H.G. (1985). Structure of human values: The testing a degnasy of the Rokeach Value Survey, Journal of Personality and Social Psychology, 49, pp.250-263.
- Feather N.T.(1986). Cross-Cultural Studies whith the Rokeach Value Survey: The Flinders Program of Research on Values, Australian J. of Psychology. Vol.38, N.3, pp 269-283.
- Feather N.T.(1988). From Values to Actions: Recent Applications of the Expectancy Value Model, Australian J. of Psychology, Vol.40, N.2, pp. 105-124.
- Rokeach M. (1973). The nature of human values, New York: Free Press.
- Rokeach M. (Ed.) (1979). Understanding human values, New York: Free Press.
- Schwartz S.H. & Bilsky W. (1987). Toward a Universal psychological structure of human values, Journal of Perssonality and social Psychology, Vol.53, N 3, 550-562.
- Triandis H.C., Bondempo R., Villareal M.J., Asai M. & Lucca N. (1988). Individualism and Collectivism, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.54, pp 323-338.

## ОНТОГЕНЕТИЧЕН ПОДХОД КЪМ ВЪПРОСА ЗА РАЗВИТИЕТО НА ФОНЕМАТИЧНИТЕ ВЪЗПРИЯТИЯ

Цветанка Ценова\*

### ONTOGENETIC METHOD OF APPROACH WITH RESPECT TO THE PERCEPTION OF PHONEME DEVELOPMENT

Zwetanka Zenova

The development of perception of phoneme in the childhood is comparatively a not enough investigated area. There are different, sometimes discrepant opinions about this problem.

Such authores take the view that the status of the perception of phoneme much depends on the articulation status. An investigation of the perception of phoneme by children in pre-school age (between 5 and 7 years) shows following results:

1. Phonemes, which appear late in ontogenesis, can be indentified easier into words, in comparison with these, which appear early.

This is a corollary of phonetic characteristics of the speech sound.

2. The perception of phoneme shows autonomous development: not all children with pronouncing faults have deficit in the perception of phoneme.

Интересен и дискусационен е въпросът от кой момент в онтогенезата детето започва да дискриминира фонемите. Повечето изследователи смятат, че тази способност се развива успоредно с проговарянето. Но има и данни, че нейните наченки са заложени още в кърмаческа възраст. Такива данни привеждат Shriberg (1980) и Мавлов (1981). Според Мавлов кърмачетата имат способност да дискриминират фини различия както в звучността (Eimas, 1975; Eimas et al., 1971; Lasky et al., 1975), така и в мястото на артикуляция (Eimas, 1974; Morse, 1972). Изследванията показват нещо много любопитно: кърмачетата долавят интерфонемните, но не и интрафонемните различия.

Привържениците на традиционни виждания признават, че бебето реагира адекватно на речеви сигнали (например спира да плаче, когато майка му говори успокоятелно), но приемат, че то се ориентира само по интонацията в гласа на възрастния. Това не се тълкува като езиково развитие, а по-скоро като слухова реакция, резултат от сравнително ви-

\* Цветанка Ценова - логопед. Център за диагностика на говора, София

соката степен на оформеност на слуховия анализатор. Швачкин (по Карпова и Колобова, 1978) говори за „семантични маркери”: носител на смисъла в кърмаческата възраст според него е първо интонацията, после ритъмът и едва тогава фонетичния рисунък в думата — по тези „семантични маркери” малкото дете възприема говора. За фонемна дискриминация не става въпрос, а само ориентиране в звуковата страна на езика.

Дали разбирането на говора не изпреварва в по-голяма степен генерирането на говор, отколкото се смяташе досега? „Доезиков” ли е кърмаческият период? Тези и други въпроси от областта рече-възприятието не са получили категоричен отговор. В психолингвистиката на развода това е сравнително слабо изучена област. Доказателство е фактът, че в специалната литература не се среща в системен вид описание на постепенното развитие на фонематичните възприятия в онтогенезиса, докато периодизация за езиковото развитие въобще и за развитието на произношението не липсват. Това лишава педагогите, особено логопедите, от методологичната база, без която се стига до създаването на интуитивно построени, а не строго научно обосновани методики за работа по развитие на фонемната и говорната перцепция.

Спорни и противоречиви са и данните за възрастовия диапазон в развитието на фонематичните възприятия. Феличева, Чевелева и Чиркина (1989) смятат, че у 4-годишното дете те са напълно изградени. Карпова, Колобова (1978) и Даскалова (1986) маркират границата на тяхното развитие около края на втората година от живота на детето.

Швачкин (по Хватцев, 1959) изследва фонематичните възприятия при деца (не е указано в каква възраст) и установява следната последователност в развитието на различаването на фонеми в онтогенезиса:

1. Първо децата различават „а” от останалите гласни.
2. После започват да различават и-у, е-о, и-о, е-у.
3. По-нататък: и-е, у-о.
4. Шумни-сонорни.
5. Твърди-меки.
6. Носови-плавни: м-л, м-р, н-л, н-р.
7. м-н.
8. р-л.
9. Устнени-езични: п-т, б-д, п-к, б-г.
10. Взривни-фрикативни: п-ф, т-с, к-х.
11. Предноезични-задноезични: т-к, с-х.
12. Звучни-беззвучни.
13. Съскави-шуцкави.
14. Плавни р-л.

Рай (по Беккер и Собак, 1981) коментира изследването на Швачкин така: резултатите от него показват, че развитието на фонематичните

възприятия зависи от това дали детето може или не може да произнася определени говорни звукове. Тук се изтъква влиянието на речедвигателния над речеслушовия анализатор. Късното формиране на артикулаторната база на „л” и „р” дълго време лишава фонематичния анализ от кинестетичните усещания, постъпващи при тяхното произнасяне, поради което най-късно се стига до различаването им.

Ролята на двигателния анализатор за възприемането на говор е доказана в моторната теория за речевъзприятието, но никъде не е постулирано правило, според което фонемната перцепция е зависима само от артикулацията, както може да се заключи от горния пасаж. Освен това някои данни на Швачкин повдигат основателни въпроси — например т. б. Съдйки от нейното място в изложената поредност, излиза, че доста рано децата започват да различават помежду им м-л, м-р, н-л, н-р. Ако е така, това съдържащо се дължи на благоприятстващата роля на артикулацията, тъй като в ранните етапи на нейното развитие децата произнасят правилно м, н, но не и р, л. Не би било възможно различаването на „р” и „л” от другите фонеми, след като тяхното собствено произношение не е практикувано в комуникацията.

И други изследователи търсят връзка между артикулация и перцепция на фонеми. Powers (1985) съобщава, че в 1943 г. Templin изследва фонемната дискриминация в предучилищната възраст и установява, че децата правят повече грешки, когато съгласната фонема е в средата и в края на думата и по-малко, когато е в началото. Авторът предполага, че това е следствие от трудното артикулирана на съгласните звукове в тези позиции, т.е. допуска влияние на артикулацията над перцепцията на фонеми.

По друг начин се обяснява развитието на фонемната перцепция от Правдина (1959): отначало се появяват диференцировките на най-далечните съгласни фонеми, принадлежащи към различни фонетични групи (м-ш, р-с), а по-късно се установяват фините диференцировки, между звуковете от една и съща фонетична група (с-ш, п-б), т.е. перцепцията зависи и от акустиката на фонемата.

Не е изключено Швачкин да се заблуждава в мнението си, че децата не различават звуковете, които не могат да произнасят и съответно най-добре различават тези звукове, които най-лесно и отдавна произнасят (гласните). Това е отгъждествяване на възприемането на говор с производирането на говор, а не съществуват доказателства, че децата не разбират това, което не могат да произнасят.

Влянието на артикулацията над фонемната перцепция съществува, но не липсва и обратното влияние — на перцепцията над артикулацията. Специално в литературата по логопедия на много места се изтъква, че неправилното диференциране на фонемите при някои деца води до неправилна артикулация или влошава още повече качеството

на говорната продукция.

Упорито подчертаваната взаимовръзка между фонемната перцепция и артикулация буди желание да бъде доказана. Нещо повече, в част от логопедичната литература се фиксира становището, че всички деца с наручило произношение имат и нарушение във фонематичните възприятия. Ако в тази взаимовръзка артикулацията доминира и определя състоянието на фонематичните възприятия, на основата на данни за онтогенетичното развитие на произношението могат да се правят превиди изводи за развитието на фонемната перцепция. В такъв случай много лесно е да се запълни едно бяло поле на познанието, от което да се възползват специалистите от общата и от специалната педагогика.

Мнозина автори сочат липсата на достатъчно данни за фонологичното развитие на детето, а и известна разнопосочност в крайните изводи (Гвоздев, 1948; Александров, 1967; Манова-Томова, 1969; Райнов, 1989). Но прегледът на литературата оставя впечатлението, че това развитие е недобре изучено при българските деца, а не изобщо. За английски език това е детайлно направено (Shriberg, 1980; Oyer, Hall, Haas, 1994). Ред руски изследователи работят в тази насока, като особено се открояват имената на Гвоздев и Бельтюков. За специалиста по езиково-говорна патология е належашо да познава особено последователността на появя на говорните звукове в онтогенезиса, за да я повтори при детето с дефектен говор в детайлни подробности.

Целият анализиран материал дава основание за обособяване на две групи български фонеми в зависимост от реда на появата им в онтогенезиса:

1. Ранни, появяващи се в детския език до към третата година:

А, О, Е, И, У, Ъ    П, Б, М, Ф, В, Т, Д, Н, К, Г, Х, Й

2. Късни, оформящи се като произношение между третата и петата година, а понякога и по-късно:

С, З, Ц, ДЗ, Ш, Ж, Ч, Дж, Л, Р

Литературният анализ не дава възможност да се правят заключения за развитието на палатализацията при български деца, а механичното пренасяне на данни от руски език не е надеждно, така че предпочитаме схематичното обобщение пред изразяването на становища от областта на предполагаемото.

От тази отправна точка вече не е трудно да се построи методика за изследване на фонематичните възприятия, с което да се осветли възрастовият аспект в тяхното развитие и да се докаже предполагаемата пряка зависимост на фонемната перцепция от артикулацията.

## Методика

За целта са съставени 12 теста за идентификация на 12 съгласни фонеми в думи. Дължината на тестовете варира от 21 до 39 думи в зависимост от дистрибуцията на фонемата в езика. За различаване се предоставят С, З, Щ, Ж, Р, Л, М, Н, Т, Д, К, Г и техните палatalни аналогии, изговорени в думи. Първите шест съгласни са онтогенетично късни, а останалите — онтогенетично ранни. Предполага се, че първите ще бъдат идентифицирани по-лошо от тези във втората група. Общият брой на думите е 381 и в тях фонемите присъстват в многобройни алофонни варианти. Естествено невъзможно е думите да се поберат така, че да бъдат уеднаквени по всички лингвистични признания. Това е направено в рамките на възможното: дължината, ритмичната структура и мястото на ударението са взети предвид в относителна степен.

Постановката на експеримента е следната. Изследващият изговаря отчетливо определен звук и кара детето да го запомни: обяснява му, че ще чуе много думи, в които може да има такъв звук и то трябва да реагира по уговорен начин, когато го чуе. Изследващият изговаря съответния набор от думи и отбелязва в колко от тях фонемата е била идентифицирана.

Изследвани са 8 деца на възраст между 5 и 7 г., с нормално и с нарушен произношение, които на възрастов принцип и на принципа на сходство в говорния си статус се групират така:

I група — 4 деца между 6 г. и половина и 7 г.

подгрупа А — 2 деца с нормално развитие и с правилно произношение: ВЦ (ж) и ПХ (м).

подгрупа Б — 2 деца, при които психическото развитие като цяло е в норма за възрастта, но имат първични нарушения в произношението от дислаичен тип следствие от дисфункции в централната нервна система, без централна или периферна органика:

ИТ (м). Полиморфна дислалия. Междузъбен сигматизъм на С, З, Ц, парасигматизъм на Щ, Ж, Ч (заменят се с междузъбно С, З, Ц). Аритазъм или отделни опити за произнасяне на Р в гърлен вариант. Дисламбацизъм — билабиално „Л”.

СЙ (м). Полиморфна дислалия. Парасигматизъм — С, З, Ц се заменят от Щ, Ж, Ч, но в някои случаи се произнасят правилно. Ротацизъм — неустановено произношение на „Р”, което звучи ту едновибрантно, ту се произнася правилно. Дисламбацизъм — билабиално „Л”.

Останалите деца също са с нормален психичен статус, но с неправилно произношение от дислаичен тип.

II група — 2 деца между 6 и 6 г. и половина с дислалия:

ПИ (м). Полиморфна дислалия. Парасигматизъм — взаимно заместване на С, З, Ц, и Щ, Ж, Ч в някои случаи, в други — смесени

преходни съскави и шушкави звукове, в трети — правилно произнасяне на съскавите и шушкавите. Дисламбдацизъм — билабиално „Л”.

МД (ж). Мономорфна дислалия. Дисротацизъм — веларно „Р”, дисламбдацизъм — билабиално „Л”.

III група — 2 деца между 5 г. и половина и 6 г. с дислалия:

ВГ (м). Полиморфна дислалия. Диссигматизъм — латерално произношение на С, З, Ъ, Ш, Ж, Ч. Дисламбдацизъм — билабиално „Л”.

ИБ (м). Мономорфна дислалия. Дисротацизъм — увларно „Р”. Дисламбдацизъм — билабиално „Л”.

Резултатите са представени в проценти, получени на основата на правилните отговори. Те отразяват степента, в която фонемата се идентифицира в думи.

### Резултати

Табл. 1 показва как се идентифицират отделните фонеми от цялата съвкупност деца.

Таблица 1.

	С	З	Ш	Ж	Р	Л	М	Н	Т	Д	К	Г
%	61.7	60.8	62.5	60.3	63.2	31.7	33.8	34.5	37.5	34.7	42.7	39.9

Табл. 2 включва данни за идентификация на всички фонеми съвкупно при деца с дислалия в различна възраст (в %), с което фонематичните възприятия се представят в развитие.

Таблица 2

	Група I	Група II	Група III
%	63.5	49.4	21.9

В табл. 3 са данните за идентификация на фонемите (съвкупно) при деца с/и без дислалия в една и съща възраст. Цифрите вляво са получени след обобщение на отговорите в рамките на съответната груп-

па, а тези вдясно — след обобщение на отговорите на две отделни деца, представители на същите две групи.

Таблица 3

	Група IА	Група IБ		ПХ(гр.IА)	СЙ(гр.IБ)
%	75.6	63.5		84.5	80.5

### Обсъждане

Вижда се, че съскавите и шушкавите съгласни като високочестотни се идентифицират сравнително лесно в думи. Към тях се присъеднява и фонемата „Р”, която не се отличава с висока честотност, но затова пък единствена в нашата фонологична система притежава диференциалния признак вибрантност. Останалите фонеми може да се определят в една или друга степен като трудни за разпознаване в думи. Фонемата „Л” показва подчертано ниска степен на разпознаваемост. Тя по своеу също е уникална в българската фонологична система — единствената, притежаваща признака латералност. Той явно има малка субективна стойност в плана на възприятието.

Резултатите от табл. 2 говорят за подчертана зависимост на развитието на фонематичните възприятия от възрастта на детето, а тези в табл. 3 — за относителна зависимост на фонемната перцепция от състоянието на артикуляцията. Определено може да се твърди, че има деца със силно нарушен произношение, при които фонематичните възприятия се развиват нормално. В крайна сметка това развитие се обуславя и от индивидуалните фонемоперцептуални възможности, което доказва автономност на фонемната перцепция.

Най-важните изводи от изследването са следните:

1. Артикуляцията и фонемната перцепция са взаимовлияещи си процеси, но със самостоятелно, диаметрално противоположно развитие. Това, което се овладява най-рано в произношението, се идентифицира най-трудно, а оттук се предполага, че то е най-трудно и за осмисляне. Този извод твърде се доближава до казаното от Б. Ангелов (1994, стр. 25): „Бихме ли могли хипотетично да предложим, че онова, което се появява в началото от развитието на речта, с израстването на индивида се осъзнава най-трудно...“

Тези заключения могат да бъдат оборени предвид това, което изследването показва относно идентифицирането на фонемата „Л“. Ос-

нователен е въпросът защо една онтогенетично късна фонема се разпознава толкова трудно в думи. Отговорът би могъл да се съдържа в тривидалното твърдение, че всяко изключение потвърждава правилото, но може да бъде и съвсем изненадващ: не съществуват утвърдени научни данни, че звук „Л“ се появява в най-късния етап от развитието на произношението при български деца. Сведенията от руската литература и малобройните изследвания на български автори в тази насока не са достатъчно доказателство. Наблюденията сочат, че много деца, преди да усвоят правилната артикулация на „Р“, минават през един преходен период, в който го заменят с „Л“, следователно с вече появил се във фонологичната система на детето звук. Възможно е произношението на „Л“ да се овладява значително по-рано (приблизително с това на „М“ и „Н“), но в неустановен, ненормативен вариант, който го прави трудно доловим в речта на детето.

2. Резултатите не предполагат опровержение на възможността още в кърмаческа възраст да възниква способност за дискриминиране на фонеми. Те показват, че развитието на фонематичните възприятия е зависимо от възрастта на детето, но също и от лингвистичния материал, който му се предоставя за анализ. Не е изключено още в кърмаческа и в ранна детскa възраст малките деца да различават не само интонацията на възрастните, а и фонетичния рисунък на говорния звук, но това е трудно доказуемо, защото лингвистичният анализ не противича на съзнателно равнище и не може да бъде регистриран. Осъзнаването на езика като действителност започва в предучилищна възраст, с посредничеството на волевото внимание. В тази връзка А.А. Леонтьев (1965) споменава, че дори отделянето (диференцирането) на езиковите единици не е тъждествено с тяхното осъзнаване.

3. Резултатите заслужават обсъждане и в контекста на психологията на речевъзприятието. Фонемите, които най-лесно се разпознават в думи от деца в предучилищна възраст, са с най-сложен артикуляторен фокус — затова и се появяват най-късно в произношението. Високата честотност на съскавите и шушкавите и вибрантността на „Р“ също са фактор за тяхното идентифициране. Поради комбинацията от двата фактора възприемането на тези фонеми е съпроводено с възможно най-отчетливо отражение в кората на главния мозък. След като възприемането на фонемата зависи както от артикуляторните, така и от акустичните ѝ характеристики, наистина нито моторната, нито акустичната теория за речевъзприемането са достатъчни поотделно да го обяснят.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, Б. (1994). Детето и светът — между езика и речта. С., Универс. издателство Св. Кл. Охридски.
- Александров, Б. (1967). Овладяване на звуковете в родния език. С., Народна просвета.
- Беккер, К.П., М. Совак (1981). Логопедия. М. Медицина.
- Гвоздев, А.Н. (1948). Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка.
- Даскалова, Ф. (1986). Речевата активност на детето. Благоевград.
- Карпова, С.Н., И.Н. Колобова (1978). Особенности ориентировки на слово у детей. М. Моск. университет.
- Леонтьев, А.А. (1965). Слово в речевой деятельности. М., Наука.
- Мавлов, Л. (1981). Перцептивна преработка и сензорни модалности. С., БАН.
- Правдина, О.В. (1969). Логопедия. М., Просвещение.
- Райнов, В. (1989). Мозък, език, съзнатие. С. БАН.
- Феличева, Г.Б., Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина (1989). Основы логопедии. М., Просвещение.
- Хватцев, М. (1959). Логопедия. М., Просвещение.
- Oyer, H.J., Hall, B.H., Haas, W.H. (1994). Speech, Language and Hearing Disorders. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Powers, M. (1985). Functional Disorders of Articulation; Symptomatology and Etiology. J. Darby (Ed.). Speech and Language Evaluation in Neurology: Childgood Disorders. New York: Grune and Stratton, pp. 837-877.
- Shriberg, L.D. (1980). Developmental Phonological Disorders. T. J. Hixon, Shriberg, L.D., J.H. Saxman (Eds.). Introduction to Communication Disorders. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, pp. 263-309.

## ВЪВЕЖДАЩ КУРС ПО МУЗИКОТЕРАПИЯ

От 21-25. 12. 1994 год. в София се проведе въвеждащ курс по музикотерапия, по покана на Георги Антонов. Водещ беше Джоузев Морено.

Джоузев Морено ръководи секцията по музикотерапия в Мерилийския университет, Сейнт Луис — САЩ. Работил е в Ню Йоркския държавен университет и в Университета на Ню Мексико. Той е племенник на създателя на психодрамата Джейкъб Морено и пръв разработва музикална психодрама. Капен е да представи работата си в над 15 страни. Има много публикации в американски и европейски списания.

Курсът беше организиран от националния център за комплексно изследване на човека с любезното съдействие на д-р Б. Бояджиев и Сектор за лечение на зависимости към ФБНП „Св. Наум”.

Целта на въвеждащия курс беше да запознае с формите на музикотерапия и приложението ѝ в различните ситуации. Той беше посетен от психолози, лекари, музикални педагози и социални работници от София, Пловдив, Ст. Загора, Варна и Благоевград.

С въведение в световните традиции в областта на музикотерапията започна курсът. С помощта на видеозаписи и музикални демонстрации бе показвана ролята на музиката в лечителската практика от различни страни по света.

Дж. Морено представи основните подходи в съвременната музикотерапия при аутистични деца, деца със забавено развитие, пациенти с ортопедични заболявания. Демонстрирани бяха специализирани музикални инструменти за работа с инвалиди.

Участниците придобиха лични преживявания и впечатления от метода на насочено въображение чрез музика (Guided Imagery by Music).

Беше демонстрирана и музикална психодрама. Този подход провокира спонтанността и дава възможност да изразява чувствата си чрез музикална импровизация, което в някои случаи е по-лесно от вербализирането им.

Дж. Морено показва как могат да се съчетават различни видове изкуства (поезия, музика, рисуване) при третиране на различни проблемни ситуации.

Курсът завърши с преглед на научните изследвания в областта на музикотерапията.

Дж. Морено изказа желание да продължи работата с участниците на по-високо ниво, както и да проведе нов въвеждащ курс.

Беше обсъдена възможността за създаване на Асоциация по музикотерапия в България, която да стане член на Световната федерация по музикотерапия (World Federation of Music Therapy). Интересуващите се могат да се обадят на телефон 72-30-16, от 12-14 ч. (Г. Антонов).

Георги Антонов, Ирина Шлезингер — ФБНП „Св. Наум”

## ТЕРАПЕВТЪТ И НЕГОВОТО „СЛЯПО ПЕТНО”: СУПЕРВИЗИЯ НА СЛУЧАЙ

Нанси Кук

### THE PSYCHOTHERAPEST'S „BLIND SPOT”

Nancy Cook

Nancy Cook LCSW, comments in this article a case which was presented by a Bulgarian psychologist during a supervision session. She noted that the lack of resources can change the evaluation of a situation. Instead of facing the painful reality and to admit that there is not any appropriate home for mentally handicapped people in Bulgaria, the psychologist denied the fact and the mother of mentally retarded boy has become a problem for her. The feelings of the mother were not recognised, she was rejected by the system once more, she became more persistent and provoked the countertransference. The progress in the treatment was possible only after the psychologist resliised the social aspect of the problem and after discussing this state of affairs with her clients.

Миналият вторник една психоложка представи на семинара случай, който повдига много въпроси.

Психоложката започна с това, че майката на 26-годишен, умствено изостанал глух младеж идва в нейната служба. Майката има два развода и това е от първия ѝ брак. Има също и шестнайсетгодишна дъщеря от втория брак. Те тримата живеят заедно.

При първото си посещение майката е много възбудена и иска младежа да бъде настанен някъде, например в болница. За да стане това, тя търси съдействието на службата. Психоложката заявява, че не може да помогне за намирането на дом, но че е готова да съдейства за намаляване агресивността на младежа.

На втората среща майката идва сама и казва: „Той измъчва всички нас.” Психоложката я пита за положителните качества на сина ѝ. Тя формулира своята терапевтична цел така: да накара майката да забрави за изпращането на младежа в дом.

На третата среща майката и синът идват заедно. Психоложката забелязва, че той не може да стои спокойно, а се движи непрестанно, без майката да може да го контролира, в състояние е да изказва мисли.

На четвъртата сесия майката само оставя сина си и напуска, защо-

то има спешна работа. По-късно се обажда и се опитва да разбере какво е станало. Психоложката изпитала раздразнение от това.

На петата среща майката идва сама, докато синът ѝ спи. Тя казва, че не знае как да се справи със сина си и настойчиво иска той да бъде приет в болница. Тя заявява, че те могат да работят за промяна на отношенията в семейството и че са положили едно добро начало.

Психоложката коментира, че в случая е приложила парадоксална техника: предложила на майката да организира комитет, който да накара парламента да отпусне средства за хора като сина ѝ. След петата сесия семейството не се върнало и психоложката пита дали трябва да ги потърси.

Аз реагирах живо като чух този случай, защото съм работила в специално отделение в САЩ, където отчаяни майки с натъртвания и контузии идваха, след като не бяха успели да се справят с умствено изостанали синове, които имаха ум на момчето и физика на мъже. Такива ситуации могат да бъдат много опасни. Бях шокирана не толкова от липсата на съчувствие, към участта на майката, колкото от откритата враждебност, която тя беше проявила към тази майка. Помислех си, че навярно не съм преценила правилно ситуацията. Попитах едър ли е младежа. Да, дори много. Упражнява ли насилие? Да, когато е фрустриран или ядосан, хвърля различни предмети и бие майка си и доведената си сестра. Сексуално активен ли е? Да, мастурбира пред 16-годишната си сестра. Опитали ли са някакви други начини за решаване на проблема. Да, опитали се да го накарат да живее с баща си, но и той не могъл да упражни контрол над него. Опитали и да го настанят да живее самостоятелно, но той не искал да бъде далеч от тях и непрекъснато посещавал майка си в работата ѝ.

Тогава попитах психоложката дали може да си представи какво е да живееш в състояние на страх, тероризиран от умствено засегнат и емоционално фрустриран мъж. Младежът управлява къщата, защото страхът от насилието или самото насилие се превръщат в доминиращ фактор. Всички трябва да му угаждат, за да могат да се предпазят от него. Положението е извън контрол. Бихте ли искали вашата шестнадесетгодишна дъщеря да се окаже пред десет години по-възрастен мъж, който мастурбира и я бие?

Попитах защо не е оказана помощ на майката да намери подходящо заведение, където да настани сина си. Направих предположението, че навярно майката е имала основание да не желае да живее със сина си в един дом, както и че е говорила истината когато е казала: „Той измъчва всички нас.“ Тъй като стратегията на психоложката била да игнорира молбата на майката, никак не е странно, че майката не се върнала повече. Психоложката не зачела нейните нужди при определяне на целите и стратегията на лечението.

Останалите участници в семинара останаха необикновено мълчаливи. Когато попитах защо мълчат и дали не са съгласни с това, което казах, един терапевт отговори, че за такива хора няма подходящи заведения, в които да бъдат настанени. Домовете, които съществуват били ужасни, предназначени за пациенти с много по-сериозни функционални нарушения, неспособни да водят самостоятелен живот. Те избягвали да пращат когото и да било в тези домове и застанали на страшната на младежа, понеже домовете не изглеждали удачно решение за него. Тогава психоложката, която представяше случая, обясни, че младежа имал двойна диагноза: психическа и физическа (глухота), и следователно не е подходящ за какъвто и да е дом.

Това бе типичен пример как недостигът на съществуващите ресурси може да промени оценката на ситуацията. Разбрах, че няма подходящо място, където да бъде настанен младежа. Вместо да признае това положение пред майката и младежа, психоложката отрекла факта, че в тази ситуация майката се е превърнала в жертва, за да оправдае пред себе си оставянето на младежа в дома му. Майката бе станала проблем в очите на психоложката, а не насилийското и неадекватно поведение на младежа.

Няма по-трудно положение за тези от нас, в помагащите професии, които попадат в ситуации, неразрешиими поради недостига на ресурси. Такива ситуации правят невъзможна дейността, на която сме се посветили: да помагаме на хората.

Вместо да се изправим очи в очи с тази болезнена реалност, става по-лесно да обвиняваме пациента за затрудненото положение, в което се намира.

Каква е алтернативата? Да признаем пред себе си, а след това и пред майката, че засега в България няма добра алтернатива за хора като нейния син. По този начин майката е зачетена, нейното страдание признато, а нейното чувство, че е пренебрегната от системата, не се задейства за пореден път. Това позволява да се започне лечение, основано на реалността. Тогава е възможно да говорим за алтернативите в тази непоносима ситуация. Има ли къде другаде да отиде младежа през деня? Има ли други родители в подобно положение, които биха споделили бремето си, така че да имат известно сигурно свободно време? Има ли някакво лекарство, което би могло да се даде на младежа, за да му помогне да контролира насилието си?

Въпреки това не може да се говори за никакви алтернативи докато реакцията на здравните работници в тази сфера към недостига на ресурси е да обвиняват родителите. В този случай психоложката не обвинява младежа — той се превръща за нея в добро момче, но тъй като положението е без изход и някой трябва да бъде обвинен, майката излиза лоша. Настойчивото изискващо поведение на майката отключва

контрареноса на терапевта и тя започва да изпитва неприязнь към майката и да я разглежда като истински проблем, а не ужасявашата сама по себе си ситуация (за която няма виновен). Откриването на някой, който да бъде обвинен се превръща в нехайно увековечаване на широко разпространеното отхвърляне на основните социални проблеми, защото те са „неудобни”, защото нямаме решения, защото те ни изправят пред собствената ни безпомощност.

Психоложката с желание погледна на този случай по различен начин. Тя счете, че съчувства на младежа в тази ситуация, защото е била загрижена за неговото благополучие. Разбрах, че към предишни пациенти като това момче са се отнасяли като към по-ниско създание и дори като към предмет. Следователно чрез своята чувствителност в тази ситуация, тя бе изразила вярата си в ценността и правата на всички хора.

Ние обсъдихме факта, че ако се наложи да продължи работата си по този случай, тя трябва да бъде готова да приеме цялото семейство като клиенти: младежа, майката и сестрата. Пътят към разрешаването на техните проблеми минава през признаването на нуждите на всички членове в семейството. Тя заяви, че ще направи посещение в дома им, за да прецени действителната ситуация.

## TABLE OF CONTENTS

<i>Plamen Dimitroff</i>	
INTERACTIVE MODELS OF THE INTENTIONS FOR IMIGRATION FROM THE COUNTRY AND FOR BUSINESS CARRIER AMONG YOUNG PEOPLE WITH HIGH INTELIGENCE...	3
<i>Plamen Kalchew, Petia Horozova, Jivka Burushkina</i>	
AN QUESTIONAIRE FOR ASSESSMENT THE TEST ANXIETY, PERCEIVE COMPETENCE IN ACADEMIC PERFORMANCE AND SUBJECTIVE WELL-BEING AMONG PEERS IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN.....	20
<i>Georgi Karastoyanov</i>	
STUDY OF SOCIAL SUPPORT'S INFLUENCE AS A MODERATOR OF STRESS .....	41
<i>Dimitar Stetinski, Bojanka Guguljanova, Rina Bajdekova</i>	
CHILD DEPRESSION: EXPLANATORY MODELS AND ASSESS- MENT METHODS.....	50
<i>Mirena Patseva, Mitko Vasilev</i>	
SEMANTIC ASPECTS OF VALUES .....	59
<i>Zwetanka Zenova</i>	
ONTOGENETIG METOHD OF APPROACH WITH RESPECT TO THE PERCEPTION OF PHONEME DEVELOPMENT.....	79
SCIENTIFIC EVENTS	
<i>Georgi Antonov, Irina Shlezinger</i>	
INTRODUCTORY COURSE OF MUSIC THERAPY.....	88
<i>Nancy Cook</i>	
THE PSYCHOTERAPEST'S „BLIND SPOT”.....	90