

Г О Д И Ш Н И К  
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ  
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

*Факултет по педагогика*

*Книга Педагогика*

---

A N N U A L  
OF SOFIA UNIVERSITY  
„ST. KLIMENT OHRIDSKI“

*Faculty of Education*

*Education*

Том/Volume 107

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS  
СОФИЯ • 2014 • SOFIA

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

проф. дпн *СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА*, проф. дпн *ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*,  
проф. дпн *АЛБЕНА ЧАВДАРОВА*, проф. дпн *ВЯРА ГЮРОВА*, доц. д-р *БОНЧО*  
*ГОСПОДИНОВ*, доц. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*, доц. д-р *ТОНИ МАНАСИЕВА*,  
доц. д-р *ИВАЙЛО ТЕПАВИЧАРОВ*, доц. д-р *ДИНКО ГОСПОДИНОВ*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по педагогика  
2014

ISSN 0861 – 8291

## СЪДЪРЖАНИЕ

*Яна Рашева-Мерджанова* – Спонтанните масови формирования като социо-културен механизъм на младежка интеграция / 5

*Нели Иванова* – Методическата подготовка на студентите педагози като бъдещи начални учители през погледа на студенти от специалност Педагогика и начални учители от базови училища на СУ „Св. Климент Охридски“ / 89

*Силвия Върбанова* – Юношите и стратегиите за контрол от страна на родителите им / 117

*Даниела Рачева* – Патриотичното възпитание – същност, цели, задачи, функции /143

### Раздел НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ

*Яна Рашева-Мерджанова* – Младите хора в търсене на психосоциална и емоционална идентичност в глобална среда – педагогически условия за подкрепа / 175

*Силвия Николаева* – Мрежови модел на практическо обучение в магистърската програма по мениджмънт на услуги и организации за неформално образование / 227

## CONTENTS

*Yana Racheva-Merdjanova* – The spontaneous mass formation as a social and cultural mechanism of youth integration / 5

*Nelly Ivanova* – Pedagogy students' methodical preparedness for their future primary teacher careers – a survey of pedagogy students and internship supervisor teachers of Sofia University „St. Kliment Ohridski“ opinions / 89

*Silvia Varbanova* – Adolescents and their parents' control strategies / 117

*Daniela Racheva* – Patriotic education – essence, aims, objectives, functions / 143

### Section NONFORMAL EDUCATION

*Yana Racheva-Merdjanova* – Young people in search of psychosocial and emotional identity through global moyen – pedagogical conditions of support / 175

*Silvia Nikolaeva* – Network-based design of practice training in the master program of management of services and organizations for non-formal education / 227

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 107

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 107

---

## СПОНТАННИТЕ МАСОВИ ФОРМИРОВАНИЯ КАТО СОЦИО-КУЛТУРЕН МЕХАНИЗЪМ НА МЛАДЕЖКА ИНТЕГРАЦИЯ

ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА\*

**Резюме:** Изследването се интересува от трансформациите на неформалните и масови движения (събития) като социално-психологически и социо-културен механизъм на интеграция през XXI век. Проследяват се и се интерпретират теоретичните идеи за масите и тълпите, за социалното функциониране на индивида в тях и чрез тях. Систематизират се историческите механизми на регулиране на масовите движения и се проектират съвременните им аналози. Търсят се разликите между маси и тълпи и в техните нови проявления през последните десетилетия на отваряне на границите, на глобализация и на технологизация. На емпирично равнище се търсят образователните и социалнопедагогически проекции на явленията чрез проучване на участието на младите хора в масови прояви. Целта е да се прогнозира тенденции, да се предвидят рискове и да се обсъдят адекватни отношения и модели на поведения на участници, специалисти и заинтересовани.

**Ключови думи:** маси – тълпи – социално-психологически трансформации – младежи – социо-културна интеграция – образование.

---

\* E-mail: merdjanova@abv.bg; J.Rasheva-Merdjanova@fp.uni-sofia.bg

## THE SPONTANEOUS MASS FORMATION AS A SOCIAL AND CULTURAL MECHANISM OF YOUTH INTEGRATION

Yana Racheva-Merdjanova

**Abstract:** *The research is interested in the transformations of informal and mass movements (events) as a socio-psychological and socio-cultural mechanism of integration in XXI century. Theoretical ideas of masses and crowds, of the individual's social functions in and through masses and crowds are traced and interpreted. The historical mechanisms for regulating mass movements are classified and their contemporary analogies are designed. The differences between masses and crowds are also sought after in their newly emerged activities during the last decades of opening borders, globalization and technologization. At the empirical level, the educational and socio-pedagogical projections of phenomena are sought after by studying young people's participation in mass events. The aim is to forecast trends, to predict any risks and to discuss appropriate attitudes and behavioral models of participants, experts and any other interested parties.*

**Key words:** *masses – crowds – socio-psychological transformations – youths – socio-cultural integration – education.*

### Увод – методика на изследването

*Всеки може да постигне всичко,  
ако не го е грижа кой ще обере лаврите.*

Айзенхауер

От началото на ХХІ в. до сега, за около десетилетие, процесите на глобализация в икономически, обществено-политически, културен план очертаха своите последици и ефекти. За някои от тях се пише много, други се изследват, с някои се спекулира, но така или иначе всички те са предмет на интерес и проучване. *Странно, но от педагогическа гледна точка регистриран и ясно заявен интерес няма, освен в контекста на съвременните технологии – които обаче са свързани и произтичат от други същностни атрибути на глобализацията като социален феномен.* Като такъв същностен атрибут се възраждат масовите спонтанни форми на социален живот, които отвориха широко своите граници за всички възрасти и за всички социални категории граждани. Повече от всякога табутата са относителни, включително и по отношение на социалните изяви и достъп до неформални събития. Участието на младите хора и децата в такива неорганизирани спонтанни обществени ситуации е факт и особеностите на тези ситуации, формиращият им потенциал, но и техните рискове, следва да бъдат предмет на педагогически проучвания не за да бъдат ограничавани или контролирани (това противоречи на тяхната

същност), а за да се имат предвид при културното формиране и диалог между специалистите и младите хора, между нас и децата ни. И се оказва, че независимо от различията, *в определени много важни аспекти XVIII (според който се оформят класическите теории за тълпите) и XXI в. си приличат* – по острите сблъсъци на духовна и религиозна основа, по културните недоразумения пътят с интеграцията, по високата степен на маргинализация на хората, по възраждането на екзистенциалните проблеми за смисъла и за несигурността, за контакта с другия.

*Синтетичността и степените на изследване* се залагат още при структуриране на обект-предметната му област.

*Обект* на реализираното изследване са еволюцията и съвременните характеристики на спонтанните масови движения като механизъм на социо-културна интеграция, *от една страна, а от друга* – проявленията им в и чрез съвременното образование в условията на глобалните общества и на масовото образование.

*Предмет* на изследване са условията-детерминанти и характеристиките на младежкото участие в спонтанните масови формирования, както и социалнопедагогическите условия за неговата подкрепа по посока на позитивно социо-културно изграждане и интеграция на младите хора.

Основният интерес към проблематиката може да бъде изразен чрез следния *изследователски въпрос*: *дали е възможно при определени педагогически организирани условия масовите неформални движения и събития (които заемат все по-голямо място в живота и активността на младите хора) да повишат относителната си стойност и позитивен ефект като социо-културен механизъм на интеграция?* Този основен въпрос се състои от два, *също комплексни, подвъпроса*:

*Първо*, имат ли тези прояви такъв социалноинтегриращ позитивен енергиен ресурс и потенциал в съвременната епоха?

*Второ*, ако „да“ – с какви характеристики и сензитивни зони е той, за разлика от спецификите на масите и тълпите в предишните епохи, и как те могат да бъдат използвани (стимулирани), без да предизвикат съпротива, а напротив – да установяват активно взаимно съдействие и сътрудничество с младите хора по посока на тяхната позитивна социо-културна интеграция?

Отговорът на *първия подвъпрос е търсен главно на теоретично ниво* чрез еволюционния и съпоставителен анализ на трансформациите на този тип социални формирования през вековете, ползвайки класическите теории за тълпите и масите, по-нови идеи и авторските продължения. *За втория въпрос* се търсят по-конкретни съвременни педагогически и социалнопедагогически измерения на равнището на осъществено емпирично проучване (при липса на прототипи) на младежкото участие в спонтанни масови мероприятия.

*Общата цел на изследването е:*

- да се проучи и обоснове формиращият и социо-културен интеграционен потенциал на масовите спонтанни формирования в съвременната епоха
- и да се концептуализират и технологизират педагогическите условия за използването и насочването му с оглед подпомагането на социо-културното и личностно развитие/интегриране на младите хора.

*Целта на емпирично равнище* е да се проучат мненията и позициите на младите хора от различни възрасти в периода 15–24 години за интеграционния потенциал и особеностите на масовите прояви с тяхно участие, за детерминантите и мотивите за това участие (респективно за удовлетворяваните потребности), и на тази база да се открият възможни социалнопедагогически посоки, средства, механизми за повишаване на този социо-културен и интегриращ капацитет.

*Основните методи* са еволюционен анализ, систематизиране, съпоставителен анализ и проектиране, *на теоретично равнище*, а *на емпирично равнище* се използва анкетният метод със съответни качествени и количествени методи на анализ на данните. Като качествен метод е използван и *контент-анализ на разбиране (кратко ученическо съчинение)* на сентенцията на Айзенхауер: „Всеки може да постигне всичко, стига да не го е грижа кой ще обере лаврите.“

*Изследователската хипотеза* е многостепенна. Общият ѝ вариант предполага, че *при определени социалнопедагогически условия, осигурявани от водещата роля на педагогическите специалисти*, спонтанното включване, основано на възрастово характерните силни емоционални потребности и специфики, на младите хора в масови прояви и събития от различен мащаб и форма може да бъде превърнато в успешно работещ *активен механизъм и педагогически фактор* за социо-културна интеграция. Работните хипотези се обосновават в емпиричната част на изследването. Но **като цяло самият замисъл и насоченост на изследването имат хипотетичен характер и представляват едно предварително и несигурно (рисково в смисъла на Попъровата класификация) изследователско предположение, но затова пък продуктивно, предстоящо да бъде многократно и многостепенно проверявано и на теоретично, и на емпирично равнище.**

Т.е. изследването има един тесен и рисков, граничен, тънък пласт на своето случване – от една страна, се опитва да търси кои са тези определени педагогически условия, приемани и споделяни от младите хора (за които те проявяват определена достатъчна степен на готовност); от друга страна, се опитва да запази спонтанния характер на тези прояви (педагогическата намеса не бива да ги унищожи). И накрая, тъкмо този **баланс „Намеса (педагогическо „асистиране“) / Ненамеса (съхраняване на същността на събитията)“** ще тър-



си да доведе до **увеличаване на полезния капацитет на масовите прояви за социо-културна интеграция** на младите хора.

## **Първо** **Класически теории за големите социални** **формирования – маси и тълпи**

Тази част включва *три основни момента* – **в исторически контекст** двете основни класически теории на Елиас Канети и Густав Льобон и произтичащи въпроси **в съвременен контекст**, чиито отговори ще бъдат търсени по-нататък.

### *Густав Льобон – „Душата на тълпата“*

Льобон пише „Психология на тълпите“ през 1895 г., на границата между два века. Самият той определя ХХ в. като век на „ирационалната масова психология“ (Льобон, Г. 1995: 6). Според И. Паси Льобон търси отличителното на социалната психология от индивидуалната на А. Адлер (пак там, с. 8) – че в множеството индивидът престава да бъде индивид и че в тълпата има вече друга психика, защото в нея действат други психологически закони и тя има други психически характеристики: „Тълпата не води, а се води, не увлича, а се увлича, не манипулира, а бива манипулирана ... лидерът, героят, кумирът ... може да я тласка и дърпа насам натам“ (пак там, с. 9). През 1920 г. излиза друга книга на Льобон „Тълпата: анализ на груповото съзнание“, но не намирам за коректно именуването на съзнанието на тълпата като групово. Ако това е групово съзнание и тълпата е група, то това са едни много особен вид група и групово съзнание, дотолкова, че престават да бъдат такива и минават в друго качество. Мисля, че това съчинение на автора е вече повлияно от шурма на модерната психология на групите. Ето защо настоящите анализи се опират на по-автентичното и предметно по-добре фокусирано изследване на Г. Льобон чрез „Психология на тълпите“.

Авторът въвежда *тълпата чрез душата на народа*: „...сборът от общи черти на характера, наложени от средата и наследствеността на всички индивиди от даден народ, съставляват душата на този народ.“ Чертите на характера, наложени от средата, са всъщност **потомствените черти** в една народна психология. Но **при определени условия** този народен характер може да придобие съвсем различни и нови черти, които образуват „колективната душа на тълпата – могъща, но нетрайна“ (Льобон, Г. 1995: 13).

Още тук трябва да се забележи и обясни **най-отличителната базова аксиома** на целия анализ на Льобон, която се отразява върху всички следващи

равнища на анализ и систематизации – **тълната органично произлиза от народа, но не в смисъл на числен отбор, а като еволюционен фенотип**; така както детето произлиза не толкова от родителите си, колкото от рода си и може да прилича на пра-пра-пра-дядо си; така както съвременният човек произлиза от дивака и в определени извънмерни ситуации може също като него да „издивее“ – да разкъсва и вилнее и да прояви „най-низки“ инстинкти или пък невероятно „високи“ добродетели. Тълпата е своеобразна еманация на народа. От тази аксиома извеждам **по необходимост няколко следствия**:

- **Първо, всеки народ „разполага“ със своя специфична тълпа със специфична душевност.** Това означава, че френската тълпа е различна от руската или от българската, или от латиноамериканската. Това следствие от аксиомата е с **определена историческа валидност (следващите две са безсрочни)** – в съвременните условия на **глобализация и на интеркултурно възпроизводство на вече две поколения** само относително можем да говорим за строго национални характеристики на тълпата и за „душа на тълпата“, която да е производна единствено на една народна душа. Можем вече да говорим за „европейска“ душа или за „азиатска“, или за „африканска“, но също така и за „глобална“ душа на съвременната тълпа и вероятно такива **универсални нейни характеристики, и съответно техни детерминанти**, ще се изявят по-нататък в хода на изследването.
- **Второ, тълпата не произлиза от низините на народа, а от неговите недра. Тълпата не е простолюдие.** Което означава, че в нея не участва само простолюдието, в нея могат да се включат хора от всички социални групи и класи, но бидейки в определената ситуация, всички те се преобразуват и придобиват качества и характеристики общи и произлизащи от недрата, от дълбинната народна психология. **Те грубото отъждествяване на тълпата с простолюдие е дълбоко погрешно, но така масово разпространено и така клиширано**, че се размахва като груб и масов предрасъдък от всички – и от учени, и от романисти, и от граждани. Като допълнително онагледяване и пояснение ще дам примери за това как най-добрите ни български държавници са разбирали, преди Любон да напише книгата си, че да опознаеш народната душа или душата на тълпата, е решаващо, за да можеш да управляваш мъдро народа си. Затова и Калоян, и Иван Асен II не само не са се страхували, но са се смесвали с тълпите или народа, за да се поразходят, за да чуят какво си говорят хората, за да ги усетят. Романите на Фани Попова-Мутафова, на Александър Дюма са богати с такива свидетелства. **Не е обидно да си част от тълпата или от масите.** И днес това нарицателно, употребявано почти винаги с такъв принизен и обиден смисъл, е продукт на цяло-

то погрешно, но трайно установило се неразбиране на същността на тълпата, на логиката и маниера, по които Лъобон я е интерпретирал.

- **Трето, познавайки душата на народа, може да се предположи и да се предвиди, а значи и да се владее, неговата тълпа. Мъдрото водачество** може да използва целия капацитет на тълпата за своите цели и да разчита на нейната вяръност и обожаваша любов. **Користното манипулиране** може да изцеди в определени моменти тълпата, но рано или късно тя ще го унищожи; водачът винаги трепери и не може да разчита на нея. Затова понякога народът/тълпата е оприличаван на дете – наивно и добродушно, но и безкомпромисно и жестоко, когато се разочарова.

Така тълпата и масовите прояви могат да бъдат определени като **основни форми на социален живот – общностен (племенен), народностен, национален, родов**. Сега може да се пристъпи към представянето на основните щрихи в разкриването на душевния портрет на тълпата по Лъобон с надеждата, че горните пояснения гарантират относително адекватното му разбиране и съотнасяне със съвременните му трансформации.

### *Душата на тълпата*

Лъобон въвежда закон за „*душевното единство*“ (пак там, с. 16) – ако то е налице в една ситуация, и дузина хора образуват тълпа, а иначе и стотици могат да не представляват. Т.е. тълпата носи специфична **психическа обща енергия, представлява степен и вид специфична социална организация**. На преден план в определянето на тълпата излиза нейната **качествена, а не количествена стойност**. Характерните ѝ черти:

1. Индивидът има усещане за необузdana **мощ**, която му позволява да **реализира инстинкти**, които иначе няма да си позволи и ще обуздае. Участието в тълпата ни позволява да извършим странни, необичайни или направо „забранени“ от обществената санкция неща, но забранени не задължително от съвременния закон, а от родовата, неписаната, обичайната традиция. Най-невинната формула на това състояние в наши дни е фразеологизмът „разпускам“.
2. „**Душевна зараза**“ (пак там, с. 26) – това усещане за мощ, тази еуфория се разпространява бързо и привлича нови участници, и заразява с по-голяма сила вече участващите.
3. **Внушаемост** – тъй като състоянието на тълпата има подсъзнателна инстинктивна природа и емоционална изява като себеусещане, то се поддава изключително лесно на внушения и влияния. Ето защо **симбиозата тълпа–водач** е неизбежна и същностна за тълпата като социално образувание.

### **Чувства и морал на тълпата**

1. *Импулсивност*, подвижност, раздражителност.
2. Податливост на *внушение и доверчивост*.
3. Преувеличеност и простота на чувствата – на тълпата е присъща *екзалтацията*, както и светкавичното обръщане в другата крайност – отрицанието. Черно-бяло е спектърът на нейните чувства. Тя боготвори и идеализира своите водачи. Както и може да бъде буквално насъскана.
4. Затова тълпата може да прояви *и крайна жестокост*, но и да изнепада с нечувана *саможертва*.
5. От друга страна, тълпата проявява своеобразна *смесица от търпимост* (стига да си приобщен към общото емоционално състояние), *авторитарност* (има нужда да се подчинява, но и да ѝ засвидетелстват уважение, обича ласкателствата) и *консерватизъм* (всички промени трябва да ѝ се поднесат от доверен и приет образ, иначе може с векове да търпи), Балансирайки с тези нейни емоционални характеристики, водачите могат успешно да я манипулират.

### **Идеи и въображение на тълпата – тълпата има асоциативно мислене**

Без да е определено като такова от Льобон, а е и нямало как, характеристиките на въображението и идеите на тълпата съответстват на асоциативността. Интерпретациите са от съвременна гледна точка:

1. Идеите са *прости по форма и съдържание*, за да могат да се обменят бързо и еднозначно и да се гарантира тяхното всеобщо адекватно възприемане. Като се има предвид, че основни механизми за разпространение на информацията са слуховете, нека се подчертае, че идеите са прости и ясни *не защото тълпата е „тълпа“, а защото информационната среда е изключително непостоянна и динамична и информационната мрежа – разноезична*. Необходимо е информационният код да е пределно еднозначен и опростен, за да е валиден.
2. Затова в тези условия по-важна е *не правилността на информацията, а нейната резултатност*, т.е. дали успяваме да се разберем, все пак, за да постигнем целта си. Валидна е максимата „Всичко е добре, щом завършва добре“.
3. Съжденията са *асоциативни* и затова много масови движения придобиват в процеса на реализацията си религиозна форма, стартирайки с друга мисия, и обратно – под религиозна форма се реализират много други политически, граждански и военни мисии.

### **Фактори за оформяне на душата на тълпите**

Тъй като за Льобон тълпата е еманация на народа, то нейната душа се състои от **два дяла** – дълбинен, свързан с постоянните условия и среда на форми-

ране на народната психика, и повърхностен ситуационен, който се определя от специфичната ситуация–повод, образувала (родила) тълпата. Можем да кажем, че в този смисъл тълпата има едно голямо семейство – народната душа, и едни непосредствени родители – конкретната ситуация като конкретни личности, които я съставляват. Така и факторите за тази душа или за характера на тълпата се разделят на две групи – далечни, свързани с народа и неговия фенотип, и конкретни, свързани с индивидуални и ситуационни условия.

*Пет далечни фактора:*

- народността;
- традициите;
- особеностите на епохата – малко по-долу съотнасяме края на XIX с втората половина на XX с нашето време на XXI в.;
- политическите и обществени институции, които по природа са консервативни и инертни, защото са функция на „народността исторически характер, а не на актуалния период и промяната“ (пак там, с. 65), и по силата на тази си същност те са обречени да произвеждат бунтуващи се тълпи („да си губи времето човек за правене на институции е детинщина, излишно упражнение по реторика. Необходимостта и времето ще се заемат с това, когато тези два фактора действат свободно“ (пак там);
- образованието, което произвежда неизползваеми знания и по този начин – неудовлетворени ученици и по този начин – потенциални бунтовници и участници в тълпите (пак там, с. 73).

*Четири непосредствени фактора:*

- ясни и ефективни образи, думи, разкази;
- дозирани заблуди;
- опитността/неопитността на тълпата и съответно на водачите;
- обаятелни и опитни водачи (Льобон характеризира Наполеон, Хитлер и големите религиозни пророци).

### ***Класификация на тълпите***

*Хетерогенни*

1. Анонимни улични тълпи.
2. Неанонимни – съд, парламент. Те са в категория „тълпи“ като производни и съответни на „историческия народностен характер“, който пък се е формирал в продължение на векове еволюция на типа политически режим и държавно управление. Така монархическите общества съответстват на такъв тип народностен характер и там дори и да се установи република, монархическият характер не може да бъде заличен – нито в институциите, нито в народа. А той е казал:

„Вълкът козината си мени, но нравът не.“ Затова и повечето държавни реформи днес остават „козметични“.

#### *Хомогенни*

1. секти от всякакъв вид;
2. касти (не само в източните общества, но и на военните, жреческа, всякакви клубове, които днес предлагат членство и усещане за избраност);
3. класи.

**Криминални тълпи** – всяка от горните видове тълпи може да се превърне в криминална, когато извърши престъпление. Обикновено това става под влияние на мощно внушение и тълпата бива използвана за постигане на определени цели (пак там, с. 117).

#### *Елиас Канети – масите в обществения живот*

В масите се наблюдава рязка смяна на страха от съприкосновение с чувство за сигурност от плътността и допира. От това следва, че масите са мнозинство от хора, обединени от силна емоция и чувство, по-силни от страха от съприкосновение.

Потребността от плътност се проявява при действия, за които знаем, че биха породили реакция от по-висше от „на другия индивид“ равнище (институция, държава, морал, закон ... „чудовище“). Страхът от тази санкция е по-силен от страха от съприкосновение (формиран през вековете човешка еволюция) и ражда потребността от плътност и чувството за сигурност и защитеност при нея. Така масите **непосредствено удовлетворяват социалните и психологически потребности на човек от сигурност (по Маслоу)** – много важен **теоретически аргумент**, който се използва в шеста част за доказването на тезата за участието в масите и тълпите като механизъм за социо-културна интеграция на младите хора.

***Функционални характеристики на масите – това са всъщност основните жизнени процеси в масите като вид социален организъм:***

1. Тенденция към *нарастване* (Канети, Е. 1994: 8) – за да са пълноценни, масите разчитат на голям обем и спонтанно увеличаване чрез привличане на нови участници. Независимо че наблюдаваме и „затворени“ маси, достъпът до които се регламентира чрез определени изисквания, понякога изключително строги, те също разчитат на увеличаване и на нарастване.
2. *Разтоварване* – в масите всички са *равни* и макар само за определен период от време се отказват от всички социални атрибути и формални различия; от всички дистанции. Това равенство е „илюзор-

но“ (пак там, с. 11), но независимо от това е едно от най-важните условия, един от най-важните ефекти за индивида от участието му в масови събития. За този кратък момент човек се чувства равен на висшестоящите, могъщ, велик, равен на Бога. Този ефект се използва умело и от водачите и политиците за успокояване на напреженията сред масите.

3. *Разрушение и рязка промяна* – масите са потенциално склонни както към разрушаване на външната среда, така и към резки промени в самите себе си – към саморазрушение, т.е. разпад. С реализирането на целта/или в ситуации на паника (друг вид още по-голяма заплаха) те много бързо се разпадат, т.е. разтоварването приключва, дистанциите се възстановяват, страхът от съприкосновението също.
4. *Отприщване* – преходът на затворени в отворени маси се нарича отприщване. Този термин се употребява твърде често и в историческата, и в художествената литература. Когато границите се отворят, изискванията падат и всеки е добре дошъл за изпълнението на мисията.
5. *Усещане за преследване* – този страх от по-висша от другия инстанция гарантира плътността и потребността от съприкосновение, удържа масите в цялост. Затова и в ситуации на война, или за използване на свои цели, твърде много водачи и управници са прибягвали и прибягват до умишлено създаване на страхове – от външни врагове, от нападатели, от извънземни..., за да гарантират ангажираност, вяност и послушание на поданиците си. Дори и лошото време, кризисните прогнози, заплахата от нападения и атентати вършат добре тази работа, манипулират и поддържат усещането за преследване и заплахата от всичко.
6. *Паника, разпад* – когато масата бъде обхваната от нов вид страх, той надделява над обединяващия и предизвиква разпад. Мигновено страхът от съприкосновение се възстановява, всички започват да се бутат и взаимно унищожават, единството се превръща в самоизяждане. Организираната маса се превръща в тълпа, в която личният инстинкт за самосъхранение, атакуван от новият вид страх, става неконтролируем.
7. *Оформени маси* – създава се от дизайна на средата – амфитеатрите и цирковите арени са първите прототипи на такава форма, **поставяйки участниците лице-в-лице, осигурявайки не само телесна, но и визуална плътност**, което допълнително съгъстява и усилва емоцията, еуфорията, енергията. „Двойните пръстени“ на кръглите сцени, на многоетажните огромни концертни зали, на стадионите, на дискотеките, на мегданите, дългите хорà – това са все варианти на спонтанно или преднамерено оформяне на масите.



8. *Посока* – масите имат краткосрочна или дългосрочна цел. Целта придава посока на движението им. Масите с дългосрочна цел трябва да бъдат удържани значително по-дълго в единство и в състояние на разтоварване (равенство), което предвид на тяхната численост, никак не е лесно. Такива маси се наричат „инертни“ – кръстоносните походи, религиозните поклонения, Изходът в Библията. Религиозните маси по принцип са инертни – ето защо постигането на целта е така отдалечена (Второ пришествие, щастлив живот в Рая), че да няма никаква опасност скоро да бъде постигната – достатъчно примамлива, поддържана непрекъснато жива и вдъхновяваща, тя гарантира удържането на масите.

Вижда се как всяка една от тези функционални характеристики *едновременно позволява и се нуждае* от стимулиране, от (само)внушение, т.е. от (само)манипулиране. Участието в масови (племенни) събития исторически се е превърнало в сигурен механизъм за групово и индивидуално успокояване, катарзис. Неслучайно тези масови форми постепенно раждат изкуството – театърът, танцът, концертът, съревнованието (дори само като бой в началото). Всички тези прояви са били първо, масови и второ, публични – на площада, в средата на селището, на открито и участниците са всички.

### ***Свойства на масите***

Канети откроява три свойства на масите, производни на съчетаването на техните функционални характеристики (пак там, 50–60).

1. *Ритъм* – получава се, когато *и плътността, и равенството* са налице и се умножават в масата. Наблюдава се разпад (самостоятелност) и равенство дори между отделните части на самия индивид. Авторът дава за пример танц на маорите, при който език, китка на ръце, стъпало, очи, всичко има самостоятелен, отчетлив начин на активно движение в общ ритъм и вибрации. Ефектът е потресаващ, сякаш окото, ухото, лицето, ръцете, торсът, косите, стъпалата, всяка частица от тялото е жива, отделна и същевременно подчинена на общия ритъм, допринасяща и усилваща го. Гледаш стотина души и сякаш виждаш хиляди. Затова масите използват различни средства, които ги допълват и увеличават усещането за ритъм.
2. *Стаяване* – периодът на подготовка и „затихване пред бурята“, предхожда *отприщването*. Стаяването излъчва посланието на заплахата и/или мощта от масата. Усилва се от *уплътняването и оформянето*. Стаяването осигурява усещането на всеки индивид за *заедност в цялото* и доверие в него и в останалите, **че ще предприемат единно действие (това е изключителната роля на стаяването в самоорганизирането на масите – едно мълчаливо последно изразяване на общия договор)**. Примери за стаяване – затишие пред бурните



аплодисменти в залата, онемяването пред екзекуцията или смъртоносната схватка и бурните ревоуе.

3. *Инертност* – стабилизиране на *посоката* и отдалечаване на целта. Необходимо е осигуряването на непрекъснато *нарастване* на масата чрез приток на нови участници, докато някои отпадат – сами се изключват и отказват, не издържат и отпадат или загиват.

### **Класификация на масите** (пак там, 60–93):

1. *Настървени маси* – това са маси за реализиране на *бързодостижима цел*, разполагат с *висока разрушителна енергия за радикална промяна*, но тази енергия и бързо спада веднага след постигането на целта и това е края и на масите. Настървени маси са необходими за всички революции, за всички социални катаклизми и промени, които няма да се случат по пътя на реформацията. Примери за настървени маси – всички публични екзекуции (племенното прокуждане с камъни, племенни колективни убийства от всички; гладиаторските битки; публични изгаряния при църковни гонения; публични екзекуции от палач през времето на монархическите режими, всички видове Народни открити съдилища, армиите по време на война, всички типове Вартоломееви нощи, Ку-Клукс-Клан и публични линчувания). Всички видове човешки хайки за плячка, за други хора или за някакви промени спадат към тази категория маси.
2. *Маси в бягство* – когато масите или не постигнат целта и нещо ги уплаши, или напротив – постигнат целта си, но, обзети от угризения, отново се разпръснат и се оттеглят светкавично бързо и неорганизирано, се превръщат в бягащи маси.
3. *Маси в samozапращение* – можем да ги определим още като *маси-аскети* или *стоици*. Това са големи групи от хора, които не предприемат активни разрушителни атакуващи действия, а обратно – *въздържат се, но също много активно от други определени действия*, с което смятат да предизвикат промени и да постигнат целите си *по пътя на принудата*. Всички видове стачки (въздържане от труд, от ядене, от социални ангажименти) спадат към тази *привидно пасивна категория маси* – отшелници, еретици, монаси, гладни стачки. В тази логика *безкрайните маси безработни съвременни хора*, които предпочитат да получават социални, но не и да работят, също представляват един вид маси в samozапращение и отвътре разрушават обществата.
4. *Маси в обрат* – не бива да се бъркат с масите в бягство, които не постигат целта си или са уплашени от резултата. Масите в обрат **променят** целта си и/или резултата. Това става, когато се появят нови самоорганизиращи сили в тях или се изплъзнат от влиянието на во-

дачите. По принцип се знае, че масите са способни на изненадващи подвизи, неочаквани образци на героизъм и саможертва, както и на чудовищни зверства.

5. *Маси по време на празник* – те нямат друга цел във себе си, освен самото си събиране. Тяхната цел е в самия празник, в самото им съществуване. Мога да ги определя като „маси-нарцисисти“. Човек удовлетворява потребността си от сигурност и социално себеидентифициране като абсолютна слятост с общността. Това е **един вид прегръдка между индивида и общността**. Този мирен социален вид маси имат **незаменима роля като механизъм за социална интеграция и приобщаване**. Ето защо историческите прототипи на големите сватби, откритите празненства, изпращания, а днес и дискотеки, училищни празници, градски и национални празненства, се пренасят и трансформират през вековете, без да променят своята социална и личностна значимост.
6. *Двойни маси* – този вид маси е обособен от автора (пак там, с. 77), но всъщност е само фигуративен и не се вписва в логиката на класификацията дотук. Имат се предвид **естествени физиологични поляризации, но по обществени и исторически наложени се презумпции – мъже/жени; живи/мъртви; млади/стари; граждани/престъпници**. Ако трябва да бъдем коректни, този тип категоризация противоречи на самото определение и характеризират на масите от Канети – **чрез разговарването и равенството**. Затова не съм склонна да приема този тип маси като резонни и валидни при тяхното категоризиране.
7. *Кристали на масите* – с този термин Канети обозначава ядрата, *малките групички от хора*, които раждат целта и мисията, стоят в основата на самоорганизиращи вътрешни процеси за образуване на масите, които поддържат тази цел и организация през цялото време на съществуването на масите. Кристалите са *ключовите най-устойчиви струпвания на личностни сегменти в масите, които носят самосъзнанието* на цялото. Това е **много съществен белег**, който *отличава масите от тълпите* при Льобон и ги доближава до другите видове организирани социални формирования – малките и по-големи формални и неформални групи. Разликата от тях е, че *кристалите в масите нямат и намерение да споделят или да ангажират със самосъзнанието си останалите участници*, такова ирадиране на културата в масите като култивиране и развитие няма, както е в по-малките групи.

**Обобщение:** нека след анализа се отдръпнем встрани и да осъществим и другия тип холистично цялостно възприемане на портрета на тълпата, за да

не ни убегне целостта и нейният характер: така, както е добре да се гледа картина. **Тълпата е едно автентично, откровено и експресивно, емоционално и всеотдайно, наивно и доверчиво, креативно и творческо същество.** Та това не е ли психологическият профил на най-сензитивните и раними хора? Или по-точно, профилът на всеки човек, на всеки от нас, в определена ситуация, когато е най-спонтанен и крехък, но и най-енергичен, когато е на предела си? И още по-нататък, не сме ли се учили към такива хора да се отнасяме като към изключителна ценност, защото носят неподозирани потенциал и качества? И още по-нататък – научили ли сме се да ценим и уважаваме тълпата? Настоящото изследване е израз на такова уважение.

*И други резонни въпроси от позициите на XXI в.:*

1. **Остарява ли „Душата на тълпата?“ – не, така както тялото остарява, но душата на отделния човек не.** Освен ако не реализираме на дело романа на Уайлд „Портретът на Дориан Грей“ в родов план (пластична хирургия, присаждане на органи, генно инженерство – физическо здраве и/или духовно занемаряване). Няма ли това да се окаже новият тип философски въпрос, трансформация на дилемата живот/смърт.
2. **По-мъдри ли са тълпите днес? Или по-глупави?** – нека да не сме самонадеяни и да оставим този отговор след емпиричното проучване – и като фактическо състояние, и като оптимистична (дай, Боже) прогноза.
3. **По-манипулируеми и по-наивни ли са тълпите днес? Или по-изкусни са водачите?** – може би тук, макар и да изглеждат основателни, въпросите все пак да са **неправилни или ненужни.** Може би неизбежността на манипулацията е в нейния атрибутивен характер за душата на тълпите, може би тълпата трябва да се случи и отдаде енергията си за нечия или и своя кауза и да бъде „употребена“ тази енергия. Един вид **тълпата представлява дарителят, енергийният донор на обществото.** И защо не? Нали това е **нейното** общество? Може би също както ученикът и учителят, така и **тълпата и водачът ѝ по необходимост си принадлежат и се търсят,** докато не се намерят. **И взаимно се пораждат.**
4. **По-млади ли са тълпите днес? Или по-стари?** – бих казала, по-разнообразни, **хетерогенни,** но с тенденция за всеобхватност на всички генерации и в този смисъл – **никога в друга епоха младите хора не са имали тази свобода** и възможност да се включват в тълпата и в масите. Дали не е време да говорим за **културата на тълпата и за културата да участващ в тълпата?** Може би това изследване ще се превърне в **портала за тази проблематика.**

## 5. **И последна бележка, която се отнася до особеностите на епохата и съотнася (пренася) разбирането на тълпата с това на масите и с техните съвременни форми днес:**

Льобон пише за тълпата в навечерието на ХХ в. – все още *народност–държава–нация* са в еднозначно единство и се припокриват. За отделния човек като носител на народностни, на национални и на граждански характеристики (самосъзнание) тази хомогенност е от изключително значение. В тълпата той участва с единна себеидентификация, припознава се и се реализира като всякакъв, включително и като родово същество.

Лесно ще се забележи по-нататък, че масите при Канети нямат никаква такава рождествена връзка и родословна нишка, камо ли пъпна връв с народната душа и с народната психика. Те са новото явление на ХХ в. **Тълпата е родена от народа, масата е функция на обществото и неговата диверсификация.** През ХХ в. вече *народност–държава–нация–етнос–гражданство–родина* започват да се разминават, в края на 70-те години студената война приключи, границите се „размразяват“ полека-лека, мобилността на отделните хора се съживява и *масовите формирания започват да стават по-хетерогенни по тези параметри*. В тях участват хора от различни националности, етноси, територии. Далечните фактори стават още по-далечни, но започват много силно компенсаторно да се проявяват родовите универсални фактори. Затова се реабилитираха постепенно универсалните ценности, заговори се за космическо съзнание, за човека като „гражданин на света“.

В края на ХХ в. и в началото на новото хилядолетие масовите образувания станаха **хетерогенни не само като цяло** (с участници от различни нации, държави, етноси и т.н.) – **хетерогенни станаха отделните индивиди** (не само с едно гражданство, с родители от различни държави, религии). Самосъзнанието и самоидентификацията са динамични и нееднозначни, променливи. Тук за структуриране на характера на масите/тълпата определящи стават не просто ситуационните непосредствени фактори, а личностните. Един от многото парадокси на съвременните маси – човек едновременно се обезличава и разтоварва с едни свои характеристики, но се оличностява и индивидуализира с други, за да може да участва ефективно в масата.

## **Второ Масите и тълпите като духовни явления – социално символизиране**

Жан Приор определя символите като „изобразяването на интелектуално или духовно понятие посредством форма, която го обобщава и изразява като конкретен или словесен образ“ (Priour, J. 1991: 5).

Символът се опитва да направи зримо незримото в нещата, *да онагле-ди и комуникира техния вътрешен смисъл*, който е повече от отделните им компоненти и затова е непостижим за другите типове анализи, моделиране и описание на явленията. Чрез символа те се изявят като живи същности със своите мисии и послания към света и другите. Всички феномени, за които исторически са се утвърдили определени символи, имат особено значение в мисленето и в ценностната система на човечеството – мир, война, живот, смърт, любов, справедливост, дете, майка и т.н. Ако се вгледаме, откриваме, че *основните философски категории, свързани с основните универсални ценности* на човешкия род, разполагат със свои символи. *На следващо място, големите социални движения и организации* изработват свои символи, с които се представят и заявяват пред света. *На политическо равнище* големите политически формирования (държави) имат своите символи. *На ежедневна равнище* общуването е свързано с непрекъсната употреба на различни символи, което увеличава прагматичния ефект от комуникацията. *В изкуството и всички сфери на културата, на естетическо равнище*, символният език е езикът на вътрешния смисъл на произведенията на изкуството. *В науката*, както възкликва и Камю, рано или късно стигаме до образа, до символа, до модела, т.е. до изкуството (Митът на Сизиф).

Същността на символизираните неща в живота на човечеството притежава характеристиката **непреходност/пълнота в двата основни модуса на проявлението си – пространствен** като множествени, състоящи се от много единици (държави, нации, отбори, организации) и **времеви** като повторяеми и валидни/значими винаги (любов, дете и т.н.).

Масите и тълпите отговарят за **изчерпателност и по двата критерия – и множественост, и времева непреходност** като социална роля. Наистина исторически събития с основни участници огромни маси хора са съпътствали цялата еволюция на човечеството. И тяхна вътрешна спонтанна характеристика е стремежът към нарастване и плътност. **Логично е, че за тях са се утвърдили (изработвани от самите движения и възприети от обществото) някои основни символи, които ги изразяват тъкмо като общностно духовно явление.** Символите изразяват „Душата на тълпата“ по Льобон, Духа на масите. Приор определя символизма като „духовен експеримент на човечеството“ (пак там, с. 18).

Елиас Канети систематизира исторически най-често избраните символи на големи масови движения и формирования, обяснявайки връзката между техните свойства и характеристиките на масите:

1. *Огън* – заразителен, ненаситен, устойчив, поглъщащ, внезапен, многолик и множествен, жив, разрушителен, еднакъв навсякъде (равенство), **нараства** бързо и обхваща всичко, поглъща всичко. Подходящ за настървени маси за реализиране на грандиозни и бързи цели.

Огънят е свързан със Слънцето и като него носи освен разрушение и светлина, и просветление, носи живителна топлина. А с тях – и надежда. Освен това, огънят е неизменна част от всички древни, племенни ритуали за свързка със силите на отвъдното, с духовете на предците, които ни подкрепят (Priour, 1991: 173). Така огънят, като символ на масите, носи и *допълнителното им умножаване и нарастване* с всички други нефизически субстанции и сили. Огънят е символ и на духовното просветление, на *човешкия гений и неговото безстрашие* – Прометей е дух на огъня, дръзнал да го открадне от боговете и да го даде на своите събрата.

2. *Море* – многолико, множествено (от милиарди капки), еднаквост и равенство, тайнственост и непредсказуемост – изненада и светкавичност, огромно и постоянно; антропологично – има глас, аромат; носещо и подкрепящо, издигащо – могъщество и индивидуално величие като част от множеството.
3. *Дъжд* – абсолютно равенство, видима множественост и видима хармония – **единен ритъм („барабанене“)**; видимо постепенно нарастване; постоянно поддържано усещане за **разтоварване** (поради множествеността и видимата хармония); очистваща сила на миешката вода (при маси в угризения и обрат). Дъждът не нараства лудо като огъня, няма постоянството на морето, но неговата сила е в разтоварването, което го превръща в ефективен механизъм за удържане и още по-силно **сплотяване** на масите.
4. *Река* – насоченост и дава **посока** на масите; свързва се със състояние преди отприщване и преди разтоварване, т.е. с известно **стаяване**. Масите–река са обединени от общата заплаха и в движението си за нейното преодоляване. Това са маси в движение към себе си (пак там, с. 107). Много улични демонстрации и стачки в движение се символизират чрез река, тя придава и известен **характер на показност и суетност**, на привидност на тази категория маси.
5. *Гора* – отличава се с **плътност** и взаимна подкрепа – чувство за **сигурност** пред общата заплаха; гората е **над** човека – усещане и кураж, че си част от нещо по-голямо и цяло; непоклатимост и устойчивост – постоянство и доверие, че ще бъдеш подкрепен както дърветата се крепят едно друго; усещане за пълна интеграция и сцепление, както корените на гората са една сраснала мрежа под земята; за невидими връзки, неразбираеми за околния свят; чувство за неразрушимост и непробиваемост. В нашата история символът на гората е много използван – снопът пръчки на хан Кубрат, войската на цар Иван Шишман, тръгнала за родова бран („маждраци им, мила моя майно льо, като гъста гора“).

6. *Жито* – символ на плодородие и резултатност, на **постигане на целта**; миролюбивост – **маси в мир**; **плътност и многобройност**, защото всички класове са заедно и се връзват в снопове; **градивност**, а не разрушение. Или ако е разрушение, то е за постигане или по-скоро за възстановяване на мира. Този символ характеризира посланието на масите срещу заплахата – послание на мирни преговори и разрешаване на конфликтите по мирен път и **чрез взаимни компромиси, при което ще има достатъчно плод за всички**.
7. *Вятър* – **бързина** при краткосрочни и екстремни маси; **изненада**, но която разчита да предизвика стъписване и паника; динамика и живост – обикновено се свързва и със **знамената като произведен символ на вятъра**. Чрез знамето, всъщност, вятърът е станал символ на почти всички видове исторически маси в движение. Вятърът идва от трептението и *вибрациите на въздуха* като основен елемент и стихия. Така вятърът, като „*оживял въздух*“, прониква навсякъде, той навлиза в друго пространство и време и с това надживява всичко. А светът и същността на **надживяването, на надмогването**, е вътрешният мотив на масата, на водачите, на стихията на тълпата. Ето защо, **макар и анонимни, индивидите в тълпата се чувстват безсмъртни, овластени, свободни, разкрепостени, (себе)реализирани**.
8. *Пясък* – неизбродност и множественост, с което символизира **нарастването и огромната численост** на масата; със своята множественост е бил избран за символ в много свещени текстове на **потомството – с това пясъкът е уникален символ на потомците, на последователите на масата**; нищожност и еднообразие на всяка песъчинка, с което става **перфектен символ на равенството и разтоварването**. Белегът на потомството и последователите като при никой друг символ гарантира **осъществяването на мисията** в дългосрочен план, дори и да бъде осуетена за момента и в перспективата на ограничения личен живот – увереност и спокойствие в бъдещето.
9. *Грамада* – струпаните на едно място камъни, дървета символизируют според Канети (пак там, с. 114) **заедността и множествеността** на масата, нейната устойчивост и сила като **обединена воля**. Но аз бих добавила и символизирането на **плътността** като при подредбата отделните камъни и дървета се нагаждат така, че да се получи плътно сцепление и непробиваемост. Срещу общата заплаха **страхът от съприкосновение се сменя от потребността от плътност**. Освен това, самото струпване на грамадата, нейното издигане символизира **изключителния процес на сдружаване като самоорганизация** на



масите. Неслучаен е символът в българските фантастични народни приказки, че през деня нещо се строи и издига, а през нощта нещо го събаря. Или обратното – през деня нещо се руши, но неизвестната сила–помощница през нощта го възстановява. Грамадата е символ **като барикада** на Великите революции в историята на човечеството тъкмо с този си характер на символа – като че ли самовъзобновяваща се по чудо, възкръсваща като Феникс. **С тази си чудотворност грамадата е предпочитан символ на народните революции на бродягите и гаврошовците, сами давайки си кураж, че невъзможното и обреченото може и да се окаже постижимо.** Но като символ тя има и древна история. Грамадата се свързва с планината, със свещените планини на всички древни цивилизации, племена и пророци – Елбрус за зороастрийците, Синай за евреите, Олимп за гърците, Меру за индийците, Фуджияма за японците, Табор за Христос, Арарат за Ной, Монсалват за рицарите на Граал, Балкана за българите. Така барикадата като планина означава и въздигане, надмогване като победа, и защита, и опора, и непоклатимост, устойчивост. Както и скривалище.

10. *Имане* – този символ според Канети (пак там, 115–116) изразява **скокообразното увеличаване** на масата от прииждащи нови участници, които са постоянен **ресурс за движението**. Според мен, обаче, имането символизира един по-друг аспект на **осигуреността** на масовото движение – наличието на скрит, **таен резерв, потенциал**, който няма да позволи то да се изчерпи. И един **втори аспект на това подсигуряване** на масата – този таен ресурс не само че е вече предварително осигурен, но и **всеки продължава с по нещо да допринася** за неговото поддържане и увеличаване – усещане за **съпричастност и доверие** у всекиго за неговите безкористни усилия. **И един трети аспект – неприкосновеност на този ресурс**, той се използва само в краен случай и по разумна преценка на мнозинството. Това придава усещане за правилно разпределение на силите, които ще ни стигнат до края и целта ще бъде постигната.

Изброените символи могат да се структурират на едно по-следващо равнище, като ги отнесем *към основните космически елементи или стихии* в западната (4 – въздух, земя, огън, вода) или източна (5 – огън, земя, вода, метал, дърво) философия, основа на мирозданието:

1. *Огънят* – той буквално е основен символ на масите.
2. *Водата* – към нея се отнася морето, реката, дъждът. Така, осмислени като вода, те носят **смисъла** и на наказанието (Потопът); и на пречистването и очистиането (умиването с вода); и на осветяването и покръстването като въвеждане, посвещаване в нещо.



3. *Въздухът* – свързан е с вятъра и знамената като символ.
4. *Земята* – нейната плодovitост и подкрепа е представена чрез символите на житото, гората, пясъка, грамадата.
5. Ако обособим и *дървото* като един от 5-те основни елемента в източна философия, то веднага ще привлече гората като символ.
6. Ако обособим и *метала*, *то имането* (свързвано обикновено и с парични ресурси – жълтици, монети, злато), придобива универсален характер като символ.

Логиката на това съотнасяне ни помага да формулираме тезата за спонтанния характер и тяга на масовите големи социални образувания към себевъздигане, одухотворяване, себеидентифициране с духовните, философските равнища на родовата същност и изявления. Масите и тълпите се стремят вътрешно да изразят своите мисии, своята универсална значимост за бъдещето и за съдбините на рода, не толкова на сегашното. Те реализират активност сега, за да осигурят последици и резултати в бъдеще и не за себе си, а за потомците. Затова и всички лозунги, всички използвани от водачите думи и образи са свързани с бъдещето. Масите и тълпите имат своята мотивация в бъдещето, а не в миналото и в сегашното (с изключение на масите за празник). Те са идеалисти по своята психика и душа. Това ги прави и манипулируеми, в съчетание с тяхната емоционалност и афективно състояние на екзалтация и импулсивност.

Доразвитите като интерпретация символи и техният избор от младите хора се използва в емпиричното проучване по два начина:

- за да допълни характера на личното усещане за същността на масовото формиране;
- и приемането му от външния свят, но пак според младите хора.

## Трето

### Неизбежните исторически трансформации и съпоставки

В тази част се открояват чрез съпоставката им от съвременна гледна точка, спецификите на масите и тълпите, първо; и второ, конкретизира се техният изследователски контекст чрез сравняването им и с други социални образувания – групите в тяхната неформална вариация.

*Първо, съпоставителен анализ и характеристика от съвременна гледна точка: различия маси и тълпи*

1. Масите винаги имат посока чрез обединяващ общ мотив.
2. Масите могат да имат цел – краткосрочна или дългосрочна, или в самите себе си – маси в празник.

3. Масите могат да са инертни поради това, че могат да имат отдалечена дългосрочна цел и посока. Тълпите са по-скоро екстремни, краткотрайни, с краткосрочна цел.
4. Масите имат едновременно тенденция към нарастване и плътност; при тълпата при нарастване плътността се понижава и се разпадат по-лесно.
5. Масите могат да са и затворени, с ограничен и определен достъп, докато тълпите са винаги отворени.
6. При отприщване масите се превръщат в тълпи. При отприщването е налице рискът един водач или регулативният механизъм да „изпусне“ масите от контрол.
7. Затова при тълпите по-лесно се стига до паника и разпад след нея.
8. Масите имат по-сдържана и организирана, и постоянна енергия; тълпите са с по-висока енергия, но по-краткотрайна, стигат до екзалтация по-лесно.
9. Масите имат кристали, ядра на самоорганизация при възникване и поддържане, тълпите – не, те се състоят само от индивиди.
10. Масите имат специфична етика и морал, реализират съгласувано морално поведение.
11. Масите притежават вътрешни собствени механизми за саморегулиране – мотивите, кристалите, целите. Тълпите се регулират винаги при съчетаване на вътрешните с външни механизми или само с външни; както и техните вътрешни механизми са неустойчиви и твърде динамични от социално-психологическа гледна точка – страхове, инстинкти, нагони, слухове...
12. Върху масите може да се влияе чрез мотивите, целта и кристалите; върху тълпите влиянието е директно и само чрез индивида и общата масова психоза, затова тук по-изявена роля имат едноличният водач и слуховете.
13. Затова масите „се водят“, а тълпите „се манипулират“ (Лъобон, Г. Психология на тълпите. 1995).

Нека обърнем малко повече внимание на тези твърдения за *ролята на мотивите* като вътрешноорганизиращ фактор на сцепление в масите и тълпите и за воденето на едните и манипулирането на другите. Човешките мотиви се определят като „вътрешни подбуди“ за извършване на определена дейност. Кр. Крумов уточнява, че това не е достатъчно, защото, ако спрем дотук, излиза, че приравняваме мотивите с подсъзнателните подбуди и тогава защо ни е въобще да ги обособяваме понятийно и терминологично? Авторът продължава развитието на същността на мотива и го определя като „едновременно подсъзнателен вътрешен подтик и осъзнато основание – той актуализира и активира поведението с определена сила, насочва го, поддържа го и му придава личностен смисъл.“ (Ларсен, Км., Кр. Крумов, 2010: 434).

Но за **настоящия анализ, когато ни интересува действието на мотивите в масите и тълпите**, когато участието на човек в тях невинаги и даже обикновено е неосъзнато, спонтанно и/или случайно, е важно да задълбочим още анализа и да потърсим **отношенията между тези два компонента на мотива от двете равнища на съзнанието (подсъзнателното и разумното)**, за да си обясним по какъв начин тази област става основното скачващо звено за осъществяване на водаческата и манипулационна дейност спрямо човешките маси и/или тълпи.

**Първи тип отношение** между подсъзнателно/съзнателно равнище на мотива за участие – да се проявяват **едновременно като налични**, с три варианта:

- **Подсъзнателната подбуда и осъзнатото основание са идентични.** Обикновено това са личностите на самите водачи или на хората от кристалите на масите, посветените. Могат да бъдат и отделни участници, които се включват в акциите и това съвпада с тяхната жизнена мисия. Но ако масите са инертни и с дългосрочна посока, такива личности са **потенциална заплаха за водачите и тяхната власт, защото спонтанно се оформят като локални лидери и постепенно получават подкрепа и власт в локала на масата.** Това е сериозна, бих казала, най-голямата заплаха за водачите. **Това са условията за заговор и вътрешен преврат. Затова „проверката на лоялността и отдадеността на каузата“ са така строго проверявани и санкционирани** при отклонение.
- Подсъзнателната подбуда и съзнателното основание са само **в съответствие, без да са идентични.** Такива личности, понеже имат и свои, макар и подобни, цели, при усъмняване в безкористността и в мисията на масите (и водачите), в които са включени, могат да започнат да създават **алтернативно паралелно течение** – друга маса. Затова по принцип водачите не са заинтересовани да има просветени, посветени хора в масите, които водят. **Дезинформацията, пресяването и цензурата** на информацията са задължителни механизми в тези среди.
- Подсъзнателната подбуда и съзнателното основание **не са в съответствие и са съвсем различни по характер и съдържание**, понякога и противоречиви. Докато не си пречат и докато съзнателното основание не надмogne подсъзнателната подбуда, участието на индивида в масата е гарантирано. Затова водачите непрекъснато „подхранват“ първичните инстинкти и подсъзнателни подбуди на участниците.

От тази категория участници **ниито един от вариантите не е на 100% сигурен** и в този смисъл „градивен“ за единството и статуквото на масите и

тълпите. Тези участници изискват много работа, много средства и постоянно „наливане на масло в огъня“, за да бъдат задържани, мотивирани или манипулирани.

**Втори тип отношения – подсъзнателната подбуда е в наличност, но осъзнатото основание – не.** Това е идеалната „лесна“, податлива категория хора за увличане, подтикване и водене в маса или тълпа.

**В обобщение, първо,** големите социални спонтанни формирания (маси и тълпи) се задвижват и удовлетворяват първични и подсъзнателни инстинкти на човешкото същество. **Тъй като подсъзнателните подбуди като първо равнище на мотива по презумпция са вече задействани при участие в масата,** и значи вече събудени (активирани) като потенциална енергия, затова **тъкмо към тяхното допълнително стимулиране,** активиране и манипулиране (ако се наложи) чрез разнообразния специфичен инструментариум за първично дразнене се насочват водачите. **Второ,** става ясно защо те нямат интерес от разумност, от разсъждения, от развитие на подсъзнателните подтици в осъзната цел или мисия за участниците. На тях им се вменяват такива, не им се дава време да спрат и да се замислят, „надъхват се“, водачите умишлено отсрочват разтоварването до мига на реализиране на тяхната цел. За нея не само е достатъчно, но е и за предпочитане **наличието на подсъзнателните подтици като първични инстинкти, но не и на разумни причини за участие.** За водачите на тълпите и масите от всички времена не е желателно техните последователи да са умни и просветени люде. Те предпочитат маси от лумпени. **Но в съвременната епоха, когато общата култура, информираността, образованието на масите са неимоверно по-високи от тези на предишните епохи, предизвикателствата пред водачите и лидерите на тези огромни групи от хора са и много по-големи.**

*Второ, конкретен изследователски контекст: специфики и отлики на големите социални масови формирания (маси и тълпи) спрямо други видове социални групи:*

Групите (малки и големи/формални и неформални) са социално образувание, в което:

- ✓ хората са обединени от **обща дейност; общосподеляна приета цел и съответни мотиви;**
- ✓ в която протичат **вътрешни взаимоотношения** по различни схеми
- ✓ и се поражда **взаимни чувства на симпатия и привързаност;**
- ✓ която като цяло поддържа определени **отношения и реализира определено единно поведение спрямо външната среда.**

Видни са **най-ярките отлики** на групите от масите/тълпите.

- **Групата не е лимитирана във времето** – тя е жива, докато са налице споделяни цел и дейност, които могат и да се променят, съхранявайки единството. Тълпата и масовите събития са **времево лимитирани**.
- В групата текат **взаимоотношения**, които обхващат всички участници, персонализирани са и се регулират. В масите и тълпите отношенията са **единични, случайни и неперсонализирани**.
- В групата **информацията се пренася до всички**. В масите и тълпите информацията **няма единен характер, не се интересува дали ще достигне** до всички и дали ще остане същата.
- В групата има **специален механизъм за регулиране и контрол на информацията**. В масите и тълпите тя може по пътя си да се **изкривява и подменя** – няма специален механизъм за следене и контролиране.
- **Решенията** в групата се вземат по определен механизъм, в който всички участват; в тълпите и масите решенията се вземат или откън (от водачите), или се действат спонтанно.

Как тогава при тези ярки различия на масите и тълпите от групите, в които човек е личност, е някой, получава признание, уважение, статут, благодарности, награди и т.н., как така **най-пародоксално** участниците в тълпите изпадат във възторг, имат усещане за лично величие и мощ, за себеизява и ликуват истински? Оставям това за шеста част.

## **Четвърто**

### **Исторически изработени механизми за регулиране на масовите движения и събития**

Тази част съдържа *два основни пункта* – **институционални и еднолични механизми** за регулиране на масовите формирования. Примерите са както от международната, така и от националната ни съвременност и история.

#### ***Институционални: опосредстващи групови и формални механизми***

1. **Граждански събития** – Нова година и Великден на площад Батенберг; градски увеселителни събития и дискотеки на закрито от типа „дискотека Индиго“; градски увеселения и празници на открито от типа „Ден на детето в Южния парк“; граждански нови масови културни забавления за свободното време – дискотеки и хоротеки, танцови ателиета на открито; фестивали-шествия и „улични“ фестивали на открито.

2. **Празници** – използваме класификацията на Густав Льобон (Льобон, 1995: 384–388), но конкретизацията и примерите са от наши дни:
  - ✓ *Патриотични* (Освобождението, Съединението, Обесването на Васил Левски). Някои от тях са свързани с болезнени поводи от историята на народа и нацията (Жана Дарк, В. Левски, 2 юни – денят на загиналите за свободата на България). Други са свързани с националните ценности – Съединението на 6 септември. Има празници, свързани с международни и универсални ценности – денят на борба срещу Спин (здраве, международният ден на детето).
  - ✓ *Религиозни* празници – Великден, Рождество Христово, празници от Исляма, Пасха.
  - ✓ *Светски* празници – Нова година, 8 март.
  - ✓ *Политически* празници – 9 май, 9 септември.
  - ✓ *Културни* празници – 24 май.

Но това деление е и твърде условно. Самият Льобон, без експлицитно да го формулира, очевидно схваща и отчита синтетичната комплексна същност и роля на празниците, затова след класификацията им прави едно обобщение, в което **разграничава 4 основни компонента във всеки празник** (Льобон, 1995: 403–410). Класификацията на компонентите е по Льобон, но техните съвременни интерпретации са на автора (Я. Р.-М.):

*Социален компонент* – „участието в празника предизвиква съпричастие и заздравява солидарността в групата. Не се иска нищо друго, освен присъствие.“ (пак там, с. 403). Социалната идентификация на индивида, слят в множеството и отпускането без никакъв друг ангажимент водят до пълен катарзис и „колективен транс“. Този компонент се използва от управляващите за **успокояване** на множеството и народа. Ето защо **в критични и кризисни ситуации** – глад, болести и епидемии, икономическа криза, изглеждащо привидно парадоксално, но управляващите не се колебаят да организират пиршества и различни празници, разчитайки на енергизиране и действие на тези социални нива и потенциали на масовите събирания. Можем да кажем, че *социалният компонент е органично произтичащ от същността* на масовото събитие – да накара индивида да се усети в социума като у дома си, защитен, приютен, интегриран в „социалната утроба“.

*Икономически компонент* – масовите празници се опитват да **символизират и да демонстрират благополучие** и благосъстояние на обществото – исторически първоначално празниците възникват като икономически и са свързани със земеделието (смяната на сезоните, прибирането на реколтата се ознаменуват с пиршества и общи племенни събирания). Днес икономическият компонент се използва особено ефективно и целенасочено, **подсилва се с намаления, промоции, безплатни оферти, състезания, конкурси и награди**.

*Политически компонент* – първият аспект на този компонент е реализирането на „равенство“ чрез „разтоварването“. Тук хората се освобождават, разтоварват, макар и временно, от йерархия – социална, икономическа, политическа, образователна и т.н. Затова и много често празниците са **маскирани**. И властници, и известни лица, и безименни стават **равни, защото са скрити**. Този аспект на политическия компонент дава на обикновените хора възможност да се почувстват важни и играе компенсаторна наваксваща роля в техния живот, а за властвалците и известните е възможност да си отдушнат от бремето на славата. *Вторият аспект на политическия компонент* е свързан с възможности за прокарване на *определена политика и за извършване на политически акции под прикритие*. Историята изобилства от такива примери. Можем да наречем **първият аспект пасивен, а вторият аспект активен**.

*Религиозен компонент* – масовите събирания на едно място *задвижват дълбинните личностни психични нива* – колективните вярвания, експонирани и проявени в индивидуалния дух. Поради това празниците винаги са реализирали религиозни функции и влияния и са били използвани за прокарване или овладяване на религиозни нагласи и прояви на хората. Обикновено и най-масовите и спонтанни прояви са тези, *по религиозни поводи*. Църквата отдавна е установила своя годишен празничен календар в т.нар. **сакрална година**. Религиозният аспект **автоматично освобождава хората от други предразсъдъци и гарантира равенството** – т.е. **разтоварването** (поради изконното за всяка религия равенство пред Бог). Ето защо **празниците по религиозни поводи (без винаги да са истински религиозни)** са и предпочитани **като лице** за реализиране от управляващите и на другите компоненти или техни аспекти – икономически, политически, социален. Това обяснява как след демократичните промени в България изведнъж всички управници станаха „по-християни и от Византийския Патриарх“.

3. **Културни салони** – салони на книгата, художествени изложби, галерии, музикални събития и салони.
4. **Търговски комерсиални салони** – базари и изложения. Те могат да са постоянни, целогодишни, а могат и да са периодични.
5. **Спортни събития** – олимпиади, състезания и вериги купи.

Днес **към тези механизми се прибавят и големите концертни прояви** на звезди от шоубизнеса, **големите културни прояви** на известни личности **от различни и невероятни сфери** на културата, бизнеса, социалното дело, религията. Тези събития се превръщат в непосредствен повод за събиране на огромни маси от хора на едно място, и понякога това се използва и е повод за реализиране и на други намерения и цели.



### ***Еднолични механизми: пряко водачество и индивидуална власт***

Ще представя едноличните механизми за регулиране (манипулиране) на масовите прояви и движения, използвайки характеристиката на властта и връзката ѝ с индивида по Е. Канети (Канети, 1994).

Канети извлича желанието за власт от инстинкта за оцеляване, а в социална среда – оцеляване след другите като „надживяване“ (Канети, 1994: 117). Ужасът пред мъртвеца се сменя от „задоволството“, че не сме на неговото място, а след това и от стремежа да сме още много след него. Така стремежът за власт отначало и поначало е потаен заради известен срам от това задоволство и радост пред смъртта на другия (не толкова пред неговата смърт, а от нашето надживяване). Но в други случаи стремежът за власт, придружен и с други социални мотиви, облечен в тях като „служба на народа“ и в името на различни обществени идеали, става открит. Същественото в този онтологичен анализ на стремежа за власт е философската му основа като отношение/диалог/взаимодействие/борба **между живота и смъртта**. Тъй като инстинктът за живот е първичен, то това обяснява и непримиримостта, яростта, енергията, които хората влагат в борбата за власт, „посветена на идеали“ и ценности“, и как този плам стихва, ако ѝ бъде отнет аспекта на властването. Обяснява и защо народите и човешката история след време така високо ценят и пазят с любов заветите и делото на люде, посветени на кауза, без това да е свързано с властнически формални придобивки – всички велики личности са реализирали своите мисии, без да търсят формална власт и обратно – няма властници, които да не са се опирали на идеални мисионерски цели и да не са ги превръщали в свои лозунги.

Канети проследява чрез примери от племенните архаични култури до наши дни потвърждението на **отношението живот/смърт** като същностно за властта или, бих казала по-точно, **властта като вид проявление на това отношение**. Древните от най-различни култури и на различни географски територии са смятали, че със смъртта на врага (животно или човек) вземат автоматично неговия живот и го прибавят към своя, и дават различен израз на това – трофеи от различни части на тялото, зъби, черепи, скалпове, пера, кожи и т.н.

**Два основни психични атрибута на стремежа за власт** изолира Канети на основата на анализ на основни фигури в човешката история – Наполеон и Хитлер, правейки съпоставка между тях. **Самомнението за единственост**, незаменима уникалност и **манията за водачество** на многобройни последователи отличават големите властници. Но като пример за вътрешна психологическа дисекция и свидетелство за трансформациите и душевното състояние на властника авторът използва дневника на бившия председател на дрезденския сенат Шребер, който издава своите мемоари през 1903 г. и прекарва последните години от живота си в психиатрична клиника. Двете му основни видения (пак там, 134–136) проектират двата вида мании за величие



и власт, които има – в първото видение целият човешки род е унищожен от земетресение, вулкан или космическа катастрофа и само той е оцелял и облян в благодарни и благотворни лъчи (единственост). Във второто видение Шребер се вижда на подземно равнище, спуснат с асансьор до гроба на жена си сред гробище на цял Лайпциг. Жена му междувременно е жива и го посещава през цялото време в клиниката. За Шребер всички реални хора са фикции, единствено той е истински жив и общува с безброй светли духове под формата на звезди (водач и последователи). Фройд познава случая „Шребер“ и през 1911 г. публикува своя психоанализ, но за Канети това е „слабо произведение“ (пак там, с. 135).

Важно за настоящия анализ е ползването на логиката на **изходната философско-онтологична база на личната власт като регулативен механизъм**: противоречието живот/смърт и поредицата пораждащи се отношения – воля за живот/стремеж за надживяване/воля за надживяване/стремеж за власт/воля за власт/реализиране на властта. Очертаването на този механизъм все още не е приемливо за разбирането на самото случване на властта като овластяване. Реализирането на властта се нуждае от делегирането ѝ на определената личност от последователите. Т.е. **властта е релация между водача и последователите и затова тя или се предоставя, или се заграбва**. Понякога и двете. Властта е „ненаситна“, т.е. тя също, както и тълпата (масите), има тяга към нарастване. Затова властта се стреми към масите и тълпите като умножаване на последователите. Властта прибъгва до механизми на водачество и манипулиране, за да постигне тези ефекти.

Т.е. в **онтогенеза на властта** ще добавя и моментът на овластяването (делегирането и/или узурпирането) на власт:

- **противоречието живот/смърт**
- **воля за живот**
- **стремеж за надживяване**
- **воля за надживяване**
- **стремеж за власт**
- **воля за власт**
- **овластяване (делегиране и/или узурпиране)**
- **реализиране на властта.**

Управляващите се концентрират тъкмо в този етап – овластяването, за да получават непрекъснато препотвърждение на своето водачество–уникалност, укрепване на позициите си и предотвратяване на отнемането на властта. Защото тя може **както да се делегира, така и да бъде отнета**. Силата и енергията на тълпите, издигнали някого, в един момент може да се обърне срещу него и да го унищожи. Ето как ножът се оказва с много остриета и механизмите на манипулиране на масите са усъвършенствани и развити неимоверно в човешката история. Ето защо и е така валидна максимата „Властта променя човека както нищо друго“. А народът е казал: „Дай му малко власт и

му гледай сеира.“ Тъкмо защото, оказвайки се начело по една или друга причина (понякога напълно случайно), човек започва да се страхува да не изгуби властта, а не дали ще реализира мисията си или не. Така властта се превръща в единствена кауза, а каузата бива забравена.

Тук е мястото на думите на **Айзенхауер**, мото на това изследване: „**Всеки може да постигне всичко, ако не го е грижа кой ще обере лаврите.**“

## **Пето** **„Глобалното“ гражданско общество като среда/ресурс** **на масовите образувания**

Тази част съдържа *три основни момента*: **класическото гражданско общество; глобализацията и нейните отражения** върху гражданските общества и масовите социални образувания; обобщена характеристика на **социалния контекст на ХХІ в.**

### ***Първо, възникване и характеристики на гражданското общество***

Гражданското общество възниква необходимо в правовата държава за намиране на механизъм за упражняване на „контрол върху всички държавни структури“ (Радев, Д. 1994: 44). Възможностите, с които разполага свободното гражданско общество, са част от признаците за правост на модерната държава.

Модерните идеи за гражданско общество имат за основа възгледите на **Хегел и на Хумболт**. Според Хегел, за да предпази обществото и гражданина от посегателството на държавата в определени случаи, същото това общество създава свой защитен механизъм – „гражданското общество“ (пак там, с. 55). В него частният интерес, частната собственост и личната сфера на човек са основата на обществените отношения и тяхната защита е основна грижа на обществото в случаите, когато държавата ги нарушава. Социални регулатори в гражданското общество са **правото и моралът**, като моралът има първостепенна роля. **Хумболт** предпоставя две начала у всеки индивид – това на човек и това на гражданин. В първото си качество той е член на обществото, а във второто – на държавата. Държавата трябва да се намесва само там, където е нужно да гарантира предпоставките за развитие на човека като обществено същество.

И в идеите на Хегел, и на Хумболт, даже и на **Монтескьо държавата е миноризирана** и поставена в услуга на гражданина и на обществото. **Тези особености на гражданското общество го превръщат в благодатна почва за възраждане на масовите движения и формирания, обогатени с новите характеристики на постмодерните векове и самосъзнания.**

## *Второ, гражданските общества и масовите образувания в условията на глобализация*

Представителите на гражданските организации са посредници в диалога държава–гражданин. Но тези граждански организации съществуват чрез един много свободен режим на влизане и излизане, който много се доближава до спонтанността на приливите и отливите в масите и тълпите.

Историята показва, че позитивната печеливша еволюция на човешките общества и на човека се осъществява чрез непрекъснатия плавен обмен и функционално взаимодействие между живите хора и структурите, които те са излъчили от себе си като правови или властови организации. Когато структурите изгубят представа за характеристиките на реалния гражданин или започват да го манипулират, гражданските общества функционират **като корективи–критици на държавните структури**. Когато и структурите на гражданските организации изгубят своя авторитет и значимост за отделния гражданин, става отваряне и преход на тези граждански рехави формирания в отворени масови стълпотворения и движения. В кризисни и революционни ситуации те си присвояват или изземват и **законодателната, и изпълнителната, и съдебната функция в едно общество**.

**Вместо диалога държава–професионални и политически организации, даже вместо диалога държава–структури на гражданското общество, масовите движения предлагат и понякога налагат директен диалог държава–гражданин**. Същевременно редица масови прояви са под егидата на граждански обединения и движения. Понякога гражданинът е манипулиран чрез принадлежността и съпричастността си към определена гражданска кауза и после се оказва, че енергията му е използвана за други цели от водачите на събитията. **Овлаждането и култивирането на механизмите на диалога общество–гражданин чрез вариантите на диалози държава–гражданин, държава–гражданско общество, гражданин–гражданско общество–държава е въпрос на култура на XXI в., култура лична, политическа, лидерска, организационна**. Далеч сме от нея и като че ли се отдалечаваме все повече, но поне това разбиране съответства и на новата трактовка на Пиер Манан (според Г. Близнашки) за либерализма като подготовка на свободната пазарна икономика и на държавата като обособена „както от управляваните, така и от управляващите“ (Манан, П. 2011: XV). В книгата си „Смисълът на нациите“ авторът защитава тезата, че съвременната държава е едновременно национална по силата на политическата си форма като идентичност пред света, но тя същевременно защитава и правата на отделния човек (пак там, с. XXIV) и с това става универсална или глобална (Я. Рашева-Мерджанова).

Мостът между тези две нива на държавата е (или би трябвало да бъде) гражданското общество – формация на отделните граждани, съзнателно и ценностно обединени по посока на националните/държавни приоритети.

Държавата разполага със своите институции. Гражданското общество излъчва най-разнообразни структури – асоциации, фондации, граждански сдружения, граждански инициативи, движения. Това са обединения с динамични и отворени формати, структура, организация. **Те се подчиняват** на общите закони и регламенти за дейност в държавата, **но и лобират** и упражняват своето влияние чрез авторитета на цялото общество (като негови представители) върху държавата и нейните институции в трите ѝ измерения (законодателна, изпълнителна, съдебна власт) за промяна или по-адекватна реализация на законите. Ето защо е гибелно, бих казала, за модерните държави, ако не са си изградили действащи, активни, с високо самосъзнание граждански общества. Активният процес на глобализация, на отваряне на граници, на Европейски съюз усложни още повече условията в тези страни и не позволи да завършат процесите на консолидиране на граждански общества. Защото високата степен на движение и мобилност на гражданите затруднява по обективни причини този процес. Донякъде проблемите могат да се компенсират от интернет технологиите и възможностите за онлайн връзка и консолидиране, но и тук рисковете са вече достатъчно много. Така и ние в България останахме с недоизградено гражданско общество в новите условия и е вече трудно да се формира гражданско самосъзнание у младите хора в условия, където фактически те няма къде да го практикуват.

**А и никой няма да ни чака, защото световните процеси се развиват и вече гражданските обединения се трансформират в международно гражданско общество чрез наднационални обединения. Става така, че нашите млади хора участват твърде активно и по-активно в международен план в масови и организирани движения, отколкото в собственото си селище. Този парадокс е характерен впрочем и за живота на българина от всички възрасти.**

**Тези тенденции, обаче, се забелязват и регистрират с различна сила и в останалите страни.** Пиер Манан посочва, че за немалка част от политическия елит на Европа Европейският съюз и неговите кризи са доказателство за това, че националната държава е изживяла времето си като неспособна да защитава и да развива индивидуалните човешки права (пак там, с. XXIX). Но е възможна и друга гледна точка – тази на позитивната преценка на международните организации като воля на разрастваща се общност на човешки автономни общества, обединяващи се на основата на универсални и осъзнати общочовешки реални ценности в името на добруването на отделния човек и на цялото общество. Искане ми се бъдещето да защити и да съхрани точно тази гледна точка. И да я осигурим на младите хора в България, но и като се осигури опосредстващото равнище за формиране на такова гражданско самосъзнание на българска територия. Рисковете са немалко. Но както автор отбелязва, самата финансова криза на Европа потвърди значимостта и валидността и на националната държава като защитник и дом на гражданина (пак там,

131–132). Манан използва думата „уважение“ (пак там, 134–135) като ключова за характера на отношенията в модерния свят. Тази дума има ценностна природа и изразява отношението на предпоставяне, признаване и защита на равноценността на другия.

### *Трето, социалният контекст на XXI в. – обобщение*

Нашият век предлага ново възраждане за масовите неформални социални формирания със *съвършено нов социален контекст*:

1. *Глобализация* на модерното световно общество – отваряне на граници и нови *териториални измерения* на човешкото сдружаване – това е *количествена териториална предпоставка за нарастване* на съвременните маси.
2. *Интеркултурен характер* на съвременното световно общество – *качествена предпоставка, осигуряваща* качествения аспект за нарастване на масите – разнообразяване на техния състав по националност, култура, гражданство, религия, етническа принадлежност, социален и образователен статус.
3. *Демократизация на обществения живот* – осигурява *формално защитеното законово право* за реализация и свободно участие в масови формирания.
4. *Еманципиране в много аспекти и на всички социални равнища* – между половете, между различни политически групи, между различни религии, между различни поколения, между различни професионални статуси. Това води до голямо съдържателно разнообразие и разнообразие в *насочеността (посоката) на съвременните маси*.
5. *Снижаване на възрастовите граници за социална инициация във всички области на живота* – изключително важна характеристика, осигуряваща *достъпа за младите хора* във всички социални сфери и техните форми на функциониране, включително и в масовите формирания; *активираща тяхното участие*.
6. *Съвършено нова технологична среда*, позволяваща:
  - бързо и в глобален мащаб създаване на *кристали на масите*;
  - *информационното осигуряване* на масовите събития;
  - *на тази база – появата на собствени механизми на масите за саморегулиране*;
  - *като следствие от горното – и трансформация на ролята на водачите*;
  - *затваряне на кръга като общо съпреживяване на участието чрез първо, осъществяването на непрекъсната текуща и обратна връзка по време на събитията и, второ, чрез публичното пространство на виртуалните технологии*.

По този начин светът на ХХІ в. е не само едно голямо село (териториална характеристика), но което е по-важно в съдържателен социален аспект – той става едно голямо племе. И светът на ХХІ в. не само има сцена, но това е една голяма обща сцена. Тези две общи последствия взети поотделно като че ли нямат такова голямо значение, но действащи едновременно, водят до качествено нова ситуация – в това пространство персонално не всеки има достъп до обществената инфраструктура, *но заедно масата има достъп навсякъде – „отворени дни“ (и среди)* в университети, в парламенти, във фирми, в музеи, в заведения. При това тя се научава (и вече се е научила) *да използва инфраструктурната среда за свои цели*, по свое предназначение, като променя или подменя изначалното ѝ.

Пътят е *в култивирането на общественото, на масовото съзнание – т.е. на индивидуалното*. Душата на всеки човек е важна, защото е потенциален кристал – в тълпата и във вселената. Прогнозирам, че следващото формиране ще бъде персоналното образование, което ще трансформира сегашното „масово и частно образование“.

## **Шесто**

### **Специфики на съвременните масови формирования като механизъм на социо-културна интеграция – изследователска концепция**

Тази част съдържа обосновка и систематизиране на *четири основни параметъра* на масовите образувания като механизъм за социо-културна интеграция – **нови роли, нови функции, нови характеристики, нов общ интеграционен потенциал**. Тяхното обобщение и взаимно обвързване **съставлява и изразява изследователската концепция, която се предоставя да бъде проверявана, трансформирана, коригирана, т.е. опитвана и през следващите години от други изследователи**.

#### ***Нови роли***

*Човек е уникален, бидейки универсален, и е универсален, бидейки уникален.*

Свидетели сме на възраждане на масовите спонтанни форуми и прояви поради подсъзнателното утвърждаване на тази директна връзка в човешкото социално битие – „индивид/социум“. Връзката „общество–индивид“ и разрешаването на непрекъснатите противоречия в нея, както и реализирането на същностното ѝ единство, са проблематизирани на всички равнища в историческото развитие и самосъзнаване на обществото. През вековете човечеството създава (и изпробва) различни механизми за опосредстване и „мирно“ (поне привидно) регулиране на тази връзка. Открито агресивните механизми

(законови, граждански и професионални наказателни санкции; вътрешни и международни войни) не са в полето на настоящето изследване. То се опитва да обхване тъкмо *граничните масови прояви на крехко поддържане и удовлетворяване на потребностите и на двете страни на това единство* – масовите стихийни прояви, в които индивидът участва и като такъв, но и като слята микрочастица на мнозинството.

През ХХI в. за много от тези исторически механизми се знае, че или са исторически остарели, или че макар и проформа да съществуват, не работят добре, или че просто не са подходящи за определени региони и за определени култури. В глобален международен план държавните институции, професионалните организации, гражданските обединения и структури, неформалните групи, основани на лични връзки и чувства – голяма част от всички тези механизми не оправдаха очакванията, показаха своите дефицити и условности и затова хората се обръщат отново към търсене на непосредствен контакт с цялото, с голямата група, с „племето“ на ХХI в., такова каквото е след хилядолетна еволюция на хомосапиенса и неговото социално самосъзнание.

**Новият общ характер и роля на масите/гълпите:** на фона на историческия анализ може да се направи извод, че през миналите векове основната им роля е била **предимно в негативния спектър** поради по-централизирания и недемократичен режим на затворените общества. Правото и възможностите за свободни сдружавания са били ограничени и последните са използвани за решаване на най-спешните и „от първа необходимост“ нужди – при кризисни ситуации на оцеляване, при тежки проблеми на живота и социалното битие. Техният капацитет (на масовите движения), в условия на ограничен рестриктивен режим на съществуване, не може да бъде изразходван напразно и да се пропилява за „глезотии“. Масовите прояви на **ХVI–ХХ в. имат компенсаторен, догонващ характер**. С демократизиране на обществата, с решаване на голяма част от проблемите на човечеството „от първа необходимост“ – на оцеляването (физиологични и на сигурността), масовите социални събития и форми на живот започват също да се демократизират, да се отварят, да се заемат със задоволяване на потребности от следваща степен – тези на професионалната реализация, на социалността, на себerealизацията. В края на ХХ и началото на ХХI в. се реализират много прояви, които вече можем да характеризираме като **инвестиращи, като позитивни и насочени към градивни, а не към компенсаторни програми**. Може също така да направим извод, че **в своята филогенеза човешкото общество реализира своята онтогенеза и обратно** – пирамидата на Маслоу може би е валидна както за човечеството като цяло, така и за отделния индивид. И това е логично, щом като в човечеството участваме и всички ние като отделни личности. Т.е. в постмодерните общества в масите/гълпите индивидът **реализира не само първични лични инстинкти/нагони, но и духовни структури със социален общностен**



**характер** – общозначими ценности, висши мисионерски цели, безкористни интереси, освободени от грижата за личното осигуряване.

**Тази нова уникална международна ситуация създава и уникалната възможност човечеството и неговите масови прояви да могат да се характеризират като прояви „за“, а не като прояви „против“.** Нещо, за което живееше и в което вложи своята социална духовна мисия Майка Тереза. Когато я попитали би ли се включила в международно сдружение против войната, тя отговорила, че на драго сърце би се включила, но **в движение „за мира“.** **Това изтегляне на мисленето, на гражданските позиции, на светоусещането на хората от негативния спектър за „борба срещу“ към позитивния за съзидание, за действие и дела „за“** е изтегляне от негативната към позитивната свобода на Ерих Фром, от негативните към позитивните подходи в образованието, от негативните към позитивните граждански закони, от санкционирането към стимулирането на гражданите.

**Това е преход от подозрението към доверието** – най-трудният и дълъг преход в човешката душа. Дали нашите деца – младите хора днес, са склонни да го направят, дали са готови, дали желаят, дали подсъзнателно са движени от такъв мотиви на съзидането в доверие, дали? Всъщност това е **„метахипотезата“, скритата хипотеза** на теоретичното и на емпиричното изследване в този труд; е неговата същинска трудна задача и **най-вече надежда** да открие – дали, **в кой спектър и на коя степен от него децата ни осъществяват прехода от негативни към позитивни масови формирания?** А ако въобще не са на него и в тази посока – а чрез масовите формирания ще възпроизведат нашата или миналата негативна компенсаторна нагласа, чрез която човечеството хилядолетия е решавало големите си и малките си проблеми, ако промяна няма и не индикира да има, то това ще бъде жалко.

**Въвеждам това понятие като изследователско предположение и надежда на автор, което не може и затова е погрешно да се доказва с логически аргументи от теоретичните анализи или с факти от емпиричните процедури. То се удостоверява на метаравнища на обработка на тези, данни, наблюдения, личен опит, кросизследователски впечатления и догадки – то е синтезно цялостно усещане, вмисъл, твърдение, което не претендира за съответствие по параметрите на стохастическите грешки, а пледира за убедителност и проникновеност като предизвикателство към мисълта, поведението, позициите, чувствителността, съвестта и духовната мобилизация на четящия.**

**Обособяват се нови конкретни функции на масовите движения и събития в позитивния спектър на тяхната обща роля:**

- комуникативни за създаване и реализиране на връзки/контакти;
- за общуване;
- познавателни за опознаване и изследване на нови места и култури;



- прагматични за решаване на граждански проблеми;
- духовни – за себеизява и себереализация.

### ***Нови проявления на масите и тълпите***

Това са специфичните за постмодерните глобални общества **форми на съвременните масови прояви**: граждански събития и празници; политически събития; граждански движения; неформални движения по лична инициатива; културни прояви и събития; артистични прояви и събития; масови училищни прояви и събития; интеркултурни прояви и събития.

Обособявам специфичните отработени вече **училищни форми** на масови отворени/затворени прояви в съвременни образователни условия, **трайно влезли** в учебния годишен календар и заложени в анкетната карта:

- годишни ритуални събития – откриване на учебната година; изпращане на випускници;
- годишни абитуриентски балове;
- училищни и междуучилищни традиционни дискотеки (на празника на училището, на вси светии и др.);
- годишни фестивали;
- училищни концерти (коледни, на празника на патрона на училището);
- лични рождени дни (все повече те се празнуват в хетерогенен отворен състав и на „независима“ територия).

### ***Нов мащаб на реализация***

Международен глобален мащаб, възможен чрез виртуалните електронни технологии за виртуална комуникация.

### ***Нови характеристики***

***Това, което искам да открия – тълпите днес нямат този народностен характер и предопределеност, защото не са национални и, второ, нямат този хомогенен социален състав от хора от простолюдието. Тълпите на XXI в. се глобализират заедно с обществата и се демократизират също заедно с тях.*** Масите на XXI в. се отличават с:

1. По-висока степен на **образованост на участниците**.
2. По-висока степен на **информираност** за събитията и в регионален, и в национален, и в международен план.
3. По-висока степен и богати възможности за комуникация и съгласуване в **етапа на организирането на събитието**.
4. По-висока степен и богатство на **текущата обратна връзка** и регулиране по време на събитията.
5. По-висока степен и богати възможности за обратна връзка и разтоварване след приключване на събитието и за организиране на нова

фаза – така се получават на практика **вериги** от масови прояви и събития. Можем да говорим за **дългосрочен перспективен „календар“** на масовите прояви на всички равнища. **Появява се планиране на масовите прояви – нещо съвършено ново и характерно за нашата епоха.** На тази основа можем да говорим за „**памет**“ на **тълпата и оттук – за изграждане на определена култура на тълпата и масата.**

6. Несравнимо **по-голям обхват и мащаб и като численост, и като територия** – международен и глобален план.
7. По-голямо културно разнообразие на участници – в национален, културен, политически, полов, възрастов, образователен, религиозен, етнически и т.н. аспекти – истинска **интеркултурност.**
8. Многоплановост на реализацията – не само в **реален, но и във виртуален план.**
9. Това води след себе си и другата отличителна характеристика – **публичност** в много по-висока степен – заради технологичните възможности за наблюдаване и излъчване на събитията.
10. Появява се един **своеобразен качествено нов вид маси – интернетмасите.** От 3 до 9 характеристика при тях могат да са с много по-голям интензитет. Освен това при тях **отпада реалният страх от съприкосновение,** което е важно и за масите, и за тълпите. **НО!** се появява **по-високата степен на риск от бързо разпадане** тъкмо поради сведената до минимум жива физическа връзка и контакт, които са свързани със сцеплението в тези огромни човешки формирания. **Липсата на реална плътност и реално усещане за нарастване** в интернет масовите мероприятия често се оказва решаващо за тяхното неуспешно или неефективно реално осъществяване.

Всички тези **нови специфични характеристики на масовите прояви днес се отразяват върху класическите им функционални свойства:**

1. Подсилват и ускоряват възможностите за **нарастване.**
2. Поддържат и увеличават **плътността (или илюзията за нея)** чрез визуални и лазерни ефекти, чрез интернет технологиите, чрез триизмерни и полиизмерни виртуални дублиращи планове.
3. Подсилват според нуждата и двата типа състав на участниците – **хомогенен или хетерогенен. Тенденцията е към хетерогенни състави** за осъществяване на глобални и дългосрочни движения по възраст, образование, социална принадлежност, културна и етническа принадлежност, религия и т.н.
4. Изключително нараства интензитета на **разтоварването** – като мощ, като катарзис, като последици и това повиши **изключително**

**много привлекателността** за младите хора на този род прояви. В този смисъл отговорността на водачите, на кристалите-ядра при организиране на такива прояви е неимоверно голяма.

5. Тенденция на превръщане на масовите прояви **от затворени в отворени** – последици и от процеса на глобализация и отваряне на граници, и от вътрешните процеси на демократизация на обществата.
6. **Мегамащабите** на събитията осигуряват **индивидуална екзалтация** в много по-голяма степен, усещане за индивидуална мощ, реализация и изява.
7. Променя се и **балансът екстремност–инертност** на формиранията в съвременни условия. Перспективният дългосрочен календар, **фазите и етапите на проявите са с характера на инертност** и дългосрочни мисии, цели, посока за участниците, но **отделните прояви се характеризират с екстремност** и непредсказуемост.
8. Двата плана на осъществяване и на организация – реален и виртуален, променя и характера и изявите на **водачите – по-големи възможности за отдалечено в пространството и във времето влияние (пространствено-времева увеличена мощ), но от друга страна – и опасност от измама и по-висока степен на манипулиране. Т.е. водачите могат да останат скрити, и в този смисъл нереални.**

#### ***Нов общ интеграционен потенциал***

Тук въвеждам „**Парадокса на Тълпата**“ (или **Парадокса „Рашева-Мержанова“**), който най-напред ще дефинирам и после ще разкрия обобщено.

**Сгъстена формулировка:** „*Обезличавайки човек обективно (по всички видове обществен статут), тълпата го реабилитира субективно (като усещане). И човек доброволно се отказва от първото заради второто.*“

**Разгърната преходна формулировка:** Обезличавайки и ликвидирайки личността в обществените ѝ вторични аспекти на обособеност (професионален статут, социален статут, семеен статус, културен, възрастов и полов статус), тълпата/масата реабилитира и реализира личността в родовите ѝ първични аспекти на обобщеност (еднакъв с всички – единство с цялото; част от висша цел и мисия; пълна приетост – интегрираност; лична съхраненост чрез недосегаемост на цялото).

**Обяснение:** В съвременната психология се наложи интерпретацията, че по пирамидата на Маслоу, а и не само по нея, личността се изкачва от по-низшите към по-висшите потребности като едните заменят другите и така до себerealизацията – от физическите потребности през тези на сигурността през социалните потребности през престижа до себerealизацията. Осигуряването на всеки вид води естествено до пораждане и стремеж за задоволяване на следващ вид. Неусетно разумният човек си вмени, че за да бъде себerealизи-

зиран на сетните равнища, трябва да няма или да не изпитва, или да потиска потребности от „по-низш“ ранг, или да ги е задоволил напълно. И тъй като последното е почти невъзможно в постмодерното, обхванато от перманентни „кризи“ общество, то затова всички сме „нормални“ и средни хора. Все осигуряваме насъщния, а това е твърде „низко“ и несъвместимо с по-висшето. Т.е. **принципът на елиминацията** не работи в полза на себerealизацията освен ако не си аскет или презадоволен. Хванати в този психологически капан, на хората не им остават почти никакви шансове, дори теоретически, да се себerealизират, и абсолютно никакви – да го направят практически. *Някои съображения, които се противопоставят на горната псевдологическа верига:*

- Потребностите си взаимодействат непрекъснато и никой вид не унищожава и не отменя друг, а се съчетават **на принципа на приоритета**. В определени моменти **водещи** са едни потребности, след което отстъпват тази водеща позиция на други – в зависимост от баланса на дефицити/осъзнати нужди.
- **Няма по-низши и по-висши потребности** – това разграничение е архаично и се базира на дискриминативна философия на полярна йерархия на ценности и значимости, която е вече отживелица от епохите на противопоставяне, включително и в полето на психологичното западно мислене.
- **Всички видове потребности са основни** и в този смисъл **базови** са пълноценното съществуване. Само тяхното истинско пълнокръвно непрекъснато взаимодействие и **балансиране е ключ** към себerealизация и себеосъществяване.
- **Пирамидалният образ на тяхното разположение е ситуационен и статичен (само от гледна точка на тяхното ранжиране в определена ценностна йерархична система), а не динамичен, и затова не е подходящ** за представяне на реалните им взаимовръзки и за начина им на функциониране.
- **Кръгът (мандалата в равнината) или сферата** (в полиизмерното пространство) **с център себerealизацията на личността**, от която започва движението и в която се събира, **са подходящи модели** за разбиране и представяне на динамиката на отношенията между потребностите и продължаващите ги мотивационни и целево-ценностни личностни равнища.
- **Себerealизацията не е еднократен целеви акт, а непрекъснато състояние.**

Тази нова конфигурация позволява да се види по нов начин функционирането на всички личностни нива (структури) и да се **обобщи изследователската теза – всеки потребностно-мотивационен блок или сектор допринася по свой специфичен и незаменим начин за себerealизацията на личността**. Ето защо занемаряването (забравянето, подценяването, умишлено

ното или неволно потискане) на някой сектор натрупва дефицити в него. Когато те станат големи, човек търси спешно механизъм и среда, които бързо, ефективно и мощно да удовлетворят тези потребности, за да нормализират вътреличностната среда и себerealизацията да се случва. Така участието – неконтролируемо, спонтанно, „извън себе си“, на хората в такива масови събития е било възможно. Целият модерен начин на живот от Ренесанса насам стимулира човек да се отграничава и да бъде „уникален“, което натрупва огромни дефицити в потребностите за физическа и психическа сигурност – да бъде приет, социално сигурен, интегриран, припознат в цялото. **Плътноста и съприкосновението в тълпата** дават тъкмо това **усещане за защитеност чрез слятост**. **И винаги, когато определени личности** (и/или институции) имат интерес от масите/тълпите, те използват подсъзнателния компонент на мотивите – инстинктивните подбуди, и са го свързвали с първичните инстинкти и нагони за самосъхранение, за да овладеят, регулират, контролират огромни маси от хора и да ги подчиняват на своите цели – чрез механизмите на манипулация, слухове, внушения. Същевременно властниците и водачите се стремят всячески да изолират и да приспят съзнателния компонент на мотивите – „осъзнатото основание“ за дейност и всички следващи структури на личността в разумния сектор.

***Към сърцевината на изследователската концепция за:***

- ***универсалния интеграционен потенциал***
- ***и персонализиращия механизъм***, по който съвременните масови формирания го реализират ***на индивидуално равнище***.

На няколко нива се налага да изграждаме изследователската концепция, за да се разкрият постепенно пластове и, съответни на пластове видимост–същност на самия обект на изследване. Изявеното отношение с потребностите на Маслоу не е достатъчно. Участието в масите (тълпите), както отбелязва Лъобон, отприщва инстинкти и нагони, които в други ситуации човек би потиснал. Авторът не би могъл по обективни времеви причини, но ние съвсем логично тук можем да се обърнем към теорията на архетиповете на **Г. Юнг**:

- ***първо***, че човек се социализира на обществено равнище (в актуалния си живот днес) ***само когато се е идентифицирал и припознал (актуализирал) на родово архетипно равнище***;
- ***второ***, ***най-потисканият архетип е този на „сянката“***, която е най-дълбинна и свързана с родовите ни послания и инстинкти;
- ***трето***, всички архетипове са ***универсални и всеобщи, но живеят в индивидуалната душа*** (затова теорията му е и за индивидуацията, но чрез работа и очистване – осъзнаване на архетиповете ни);
- ***четвърто***, ***актуализирането и преживяването, сбъдването ни в архетиповете, е пътят на индивидуацията, и всъщност – на интеграцията в социума. Който и от архетиповете да не се случи, се***

*превръща в преграда, личностен и общ проблем, за социалното приобщаване на личността;*

- **пето, този осъзнат, очистен от архе-социума и с това – приет настоящ социум, става вече близък като наше живо реално семейство и е дете или разновидност, или проекция (всеки може да си избере дума) на родовото вътрешно семейство, т.е. интегриран с архе-социума.**

Ето как е видно, че *тъкмо в големите масови спонтанни формирования*, като в племе, човек *се обединява* спонтанно с всички други безименни от племето, *реализирайки всеобщи и споделени архетипни инстинкти на сянката, които иначе сам, в несигурна и различна среда не би и посмял да отключи в себе си.* И това отключване несъмнено е абсолютно задължително за положителното интегриране. Т.е. тълпата и масата дават възможност и с това стават **незаменим механизъм едновременно за подкрепено и овладяно, премерено** реализиране на инстинктите. *Всеки друг от архетиповете може да се актуализира, идентифицира и „очисти“ и в друг тип социална среда на по-малките групи – семейни, професионални, по интереси и убеждения – персоната, анимуса анимата. „Сянката“ се нуждае от обема, масата на целостта, от нейното причастие, от нейния глас, от нейната душа, от нейната множественост.* Това са характеристиките и условията, създавани от масите.

Неслучайно масовите събития и движения (масите и тълпите) са оприличавани в литературата на звяр, чудовище, лавина, река, огън, буря, гора, море, вълна, стихия – това са все наложили се символи на образа на масите/тълпата. Те изразяват техния **дух и характер**:

- нещо цялостно
- нещо живо
- нещо много ярко и колоритно
- нещо много мощно,
- **НО** и тъмно и тайнствено
- непредсказуемо и изненадващо
- обратимо

**двойствено.**

**Обобщение на интеграционния потенциал на масите/тълпите:**

1. Те все повече се превръщат в *основни и естествени форми на социален живот*, съответен на глобалната социална среда. Те нямат вече тези изключителни характеристики на специални, по сериозен революционен повод случващи се събития, както в предишните епохи. Те отново придобиват *своя естествен статут*. Тъй като такъв статут те са имали *единствено в племенния строй на човечеството*, затова казвам, че днес отново се възраждат *племенните събития и формирования на човечеството.*

2. Те все повече се превръщат в *активен механизъм за социо-културна интеграция*, защото нараства участието на млади хора в тях.
3. Масите и тълпите на XXI в. имат определена *степен на самосъзнание* (заради различната и по-висока степен на образование, култура, информираност) и не се поддават по същия начин на манипулация, както предшествениците си.
4. Те имат *мощен потенциал* (от „конюнктурна“ ситуационна гледна точка заради 1 и 2; и от онтологична съдържателна гледна точка заради своята същност) *да се превърнат във фактор на тази интеграция, ако останалите социални фактори* – семейство, образование, институции, политически сили, медии, ги припознаят като такива и ги използват балансирано и в „мяра“, **договаряйки се с тях.**

Ето защо изследователският интерес се насочва **към участието на младите хора** в тях. **И още**, защото с всички останали свои динамични непредсказуеми характеристики масовите движения на XXI в. се оказват достъпни, нещо повече – отворени; оказват се подходящи; оказват се **съответни** на характерологията, възрастовите специфики, на образоваността и информираността, на технологичната култура и манталитета на младите хора, на техния приключенски дух. И ги превръщат бързо в едни от **основните си и най-активни компоненти. На трето място, промените в характера на съвременното училище**, неговото отваряне и демократизиране, установяването на режима на партньорство с всички други формални и неформални организации, институции и формирования, **облекчава допълнително режима на асоцииране и на инициране** на масовите прояви в училищна и извънучилищна среда. **На четвърто място**, горните условия заедно повишават и **опасностите за младите хора и за обществата** от това участие. Затова от изследователска гледна точка са резонни въпросите и хипотезите, с които се е зало настоящото проучване.

## Седмо Масите в масовото училище

„Масата“, като всеобщност на достъпа, е навсякъде – това може много добре да се види и в образователната система – масите са вече в класните стаи, в университетите и чрез тях – в институциите, на пазара на труда, в медиите, на сцената... „Масите“ са стимулирани от културната стратегия на международно равнище – „риалити“ изяви завземат голяма част от териториите на много видове професионални дейности, особено свързаните с публичност.



Озоваваме се в един сериозно трансформиран социален контекст в класната стая (училището) на XXI в. – „масовото училище на масите“. И на въпроса защо всички ходят, все пак, на училище (поне от време на време), защо всички млади хора се опитват и влизат във висшите училища, „без да искат“ и като не виждат смисъл, и като е безполезно, и като на пазара не важат дипломите. Защото има нещо по-силно като притегателна сила в тази отворена „широко скроена“ инфраструктура, не така строго регулирана (въпреки всички вътрешни и външни оценявания), готова институционална среда – **удобно място за срещи е**. Да, „Всички отиват и аз защо да не съм там?“ е **формула на седянката** в постмодерния ѝ вариант – на дискотеката, на площада, на „купона“. Така съвременната маса наготово ползва социалната инфраструктура. Мобилните връзки и технологични устройства добавят **още един аспект** – можеш да си в тълпата и без да участваш физически, ако се налага да бъдеш на друго място. *Днес човекът живее, „отсъствайки“*. Сигурни сме, че скорошното бъдеще, т.е. „утреото“ **на образованието, ще бъде дистанционно**. Но не заради изпреварващи причини ефективност, привлекателност, качество и т.н. **А по чисти социални интеграционни принуди – това е образование по волята, по принудата на масите** (извинявам се, ако звучи грубо). И като обратна тенденция постепенно, т.е. „вдругиден“, ще започне обратно възраждането на „елитарното“ образование „на живо“ и по малки групички.

Но да се върнем отново **на масите в класната стая**: до скоро, само до преди няколко години, обучението (като педагогическо взаимодействие) беше все още концентрирано в себе си, дори и антиподните отношения на противодействие между учители и ученици удържаха отношението като цяло, като взаимен интерес. **Но все повече младите хора не противодействат на учителя, не се занимават даже с него**, не му обръщат внимание, те не го забелязват, те си вършат своите неща – дистрибуторство, чатене по мобилните, гледане на лекции, клипчета, даже цели филми, или на концерти по смартфоните, интернет покупки, вършени на разни други неща, играене на карти, спане, и т.н. Ако се направи анкета с единствен въпрос „Какво вършите по време на час?“, убедена съм, че ще получим цялото разнообразие на ежедневието, случило се в образователна среда и с извънообразователно съдържание. **Тези действия нямат за адресат другата страна на бинарната дейност обучение**. Те просто са паралелни. **Това изземване на пространство–времето на образованието и разполагането в него на други дейности, изпълването му с друго съдържание, е една тиха революция; един постепен, но категоричен преврат; една обществена апроприация (а образователна експроприация), инсинуирана от цялото общество, но реализирана чрез младите хора – имаща кураж от подкрепящите я в същността си и прекрасни в декларираните си намерения, но криворазбирани и кривоприлагани принципи на толерантност, равни права, достъп, личностна автономност**. И също така



стимулирана от цялата мрежа на реклами и дистанционни клиентски услуги, адресирани към младите хора – адресант и активен манипулатор е същото това общество, същата тази бизнес среда, които недоволстват от качеството на човешкия продукт, „произвеждан“ от образованието.

За младите хора спонтанните формирования са **много по-критични** като среда за психо-емоционално и социално интегриране, понеже те са в активен процес на търсене и изграждане на себе си, тук опитът е противоречив като образци на социално поведение. Затова **училищната общност като гражданско общество** е изключително важен стабилизиращ и формиращ фактор за психо-емоционалното и социално развитие на младите хора (**вътрешна проекция**), която все още ни предстои да изграждаме. **Втората външна проекция** е политиката на образованието като цялостна система за участие в решаване на социалните проблеми (които се проектират върху развитието на нашите деца), за да не продължава да бъде само потърпевшо на мегапроцесите на обществени промени. **Съчетаването на вътрешните и външните проекции на значимостта на училището и на системата като цяло са според мен гаранциите за пълноценно, богато, живо, не цензурирано, а едновременно свободно и подкрепяно/насочвано развитие на младите хора.** Училищната общност като гражданско общество може да предлага разнообразни средства и механизми за удовлетворяване на психо-емоционалните и социални потребности на младите хора и да бъде естествен мост и трамплин (защото ще подготвя младия човек) за включване в по-големите масови формации. Да подготвя младите хора да се включват в най-екстремните форми на граждански живот – масовите.

По презумпция правова държава и гражданско общество се предпоставят **като взаимни гаранتي**. Можем да обозначим и класифицираме този **троичен комплекс функции на съвременното гражданско общество** по подобие на трите власти в правовата държава. И да ги отнесем **към съвременното училище:**

- **„законодателна“ функция на гарант** (гражданското общество като гарант на правовата държава и като гарантирано, породено по необходимост от нея);
- **„изпълнителна“ функция на партньор** – в екип с трите власти в държавата за осигуряване и реализиране на основните права на личностите;
- **„съдебна“ функция** или власт на гражданското общество **като коректив** – критик, контролор на държавните видове власт – дори и примерът за „ден на парламентарен контрол“ в българското Народно събрание е красноречив опит за тази контролна съдебна функция на гражданското общество.

В своята история образованието възниква като индивидуално и частно дело, за да се превърне в един момент в национална и държавна визия – съот-

ветна на неговото предназначение не само на хранилница на най-доброто от човешките постижения (ретроперспектива), не само на предавателен механизъм на това най-добро (настояща перспектива), **но и на създател** на прогреса (бъдеща перспектива). Заедно всички тези перспективи го укрепват и като коректив и критична опозиция на ретроградността и назадничавостта. Нещастливо наротивът ни предава, че никои управници не обичат умен народ. Всъщност образованието е **„ничия територия“ и като такава е защитена, неприкосновена – единствената независима по същността си сфера** в социологическата структура на обществото – независима от пазарния икономически интерес, независима от управленския държавнически интерес, независима от политическия интерес, независима от информационния интерес, независима от военния интерес. Защото е **обитавана от най-безспорната** универсална през всички векове и хилядолетия на родово оцеляване **ценност** – родовите човешки деца, възплъщение на живота; и защото е **съответно обслужвана от специалисти, по определение „безкористни“**. Този специфичен уникален професионален статут и статут на образованието се нуждае от напомняне и ново осмисляне. На образованието можем да гледаме като на един вид **особено обособено островно гражданско общество, недосегаемо за разгарящите се във него страсти**. Гражданско общество с потенциала и всички ресурси да действа в **3-те типа** взаимодействия на едно ново равнище – и като партньор, и като гарант, и като коректив на двойката **„държава–гражданско общество“**.

За да бъде себе си, образованието следва да **възроди гражданската (си) инициатива и да функционира чрез комплект педагогически условия** за подготовка на младите хора като граждани, включително и за участие в масови формирования:

- **първо**, самото то да бъде активно и да предизвика (да настоява) за своите **функции като гражданско общество (гарант, коректив, партньор) спрямо** дейността на останалите социални и държавни структури;
- **второ**, на всички свои нива (система, регионални нива, институция, групи) самото то да структурира и да функционира чрез **диалога** формално образование–неформално–информално образование;
- **трето**, самите образователни и педагогически организации да **развият в себе си граждански общества и да функционират чрез диалога** представители на държавната власт (педагогическо ръководство) и „вътрешно“ гражданско общество с неговите структури (на специалисти–на обучавани ученици–на родители) – обединения и инициативни групи, ученически съвети на класа и на училището, настоятелства и сдружения на родителите;

- **четвърто**, да реализира **в национален и в международен план водещата си консолидираща функция** – на самото себе си и на останалите международни структури;
- **пето**, **постоянно образователно професионално присъствие в националната информационна и медийна мрежа** – изграждане на *национални и регионални образователни програми* и образователни канали; **професионализация на образователната журналистика**;
- **шесто**, на **експертно равнище представители на образованието да участват в стратегическото планиране на дейностите и развитието в останалите основни социални сфери** – икономика, социална сфера, култура, комуникации и технологии, управление, **възпроизводство**, които следва логично и ясно да **заявят своите интереси и претенции** пред образованието от гледна точка на бъдещия гражданин, специалист, професионалист;
- **седмо**, държавни, национално приети критерии и норми за медийните политики от гледна точка на подрастващите.

При решаването на всички тези задачи предложенията и позицията на училището да се изработва съвместно от трите основни групи участници в него – учители и други педагогически специалисти, ученици, родители. В такава ситуация младият човек ще се чувства значим, защото действително ще бъде **реален, а не „бъдещ“ участник** в живота на своето населено място, на своята група, на своя народ, на човечеството.

## Осмо

### **Емпирично проучване на младежкото участие в масовите неформални движения и събития**

#### *Методика на емпиричното проучване*

**След теоретичните равнища на проблематизация и концептуализация:**

- след теоретичните анализи,
- след характеризирането на масите и тълпите в съпоставителен план: класическата епоха и техните трансформации в глобалния свят,
- след обхващане на проявленията им чрез и в масовото образование,
- след анализ на психосоциалната идентичност и на особеностите/функциите на емоционалния ѝ компонент в юношеска възраст,
- след оформянето на тази база на концепцията на изследването,

**неговата обща начална хипотеза има своите конкретизации:**

- *Първа работна хипотеза* предполага, че определени педагогически условия за общо гражданско формиране и на постефекта от масовите неформални движения и събития биха повишили ресурса им като

механизъм за социо-културна интеграция на младите хора (8, 14, 18, 19 въпроси от анкетната карта).

- *Втора работна хипотеза* предполага, че позицията на младите хора през XXI в. относно участието им в неформалните масови образувания не се влияе толкова от пола като фактор, а по-скоро от възрастта и свързаните с нея социални, социално-психологически и социо-културни характеристики – образование, психологическа и социална зрелост, степен и фаза на самоопределение и определяне на житейските приоритети (1, 2, 3, 21 въпроси).
- *Трета работна хипотеза* предполага, че младите хора ще изявят далеч по-консервативно и строго отношение спрямо участието на бъдещите си евентуални деца, отколкото към собственото си такова в масовите спонтанни неформални мероприятия (6, 3, 4, 5 въпроси).
- *Четвърта работна хипотеза* предполага, че масовите „племенни“ събития действат като уникален метамеханизъм за социо-културна интеграция (приобщаване на родово равнище) като **едновременно** реализират индивидуалните, но всеобщи човешки инстинкти на „Сянката“, и удовлетворяват „екипа“ потребности „физическа/психосоциална сигурност–себереализация“. Това е изключително важна хипотеза, свързана с ядрото на изследователската концепция за новите възможности на масовите социални формирания като механизъм на социо-културна интеграция на родово равнище в епохата на глобализация. Проверява се чрез анализа на 2, 3, 4 и 20 въпроси.
- *Пета работна хипотеза* предполага, че младите хора свързват властта и водачеството на големите групи, от една страна, с користен интерес и манипулация, а от друга, че ще заявяват категорично отстояване на личните си позиции и интереси. Това *косвено потвърждава, от една страна*, теоретичните тези за промени в съвременните характеристики на масите по посока на повишаване на тяхната обща и социална култура, а от *друга страна, значимостта за младите хора на участието в тях, независимо от съзаването на риска за манипулация, което ги характеризира като противоречив, но активен фактор и спонтанен механизъм за изграждане на емоционална идентичност и за социо-културна интеграция*. Основен източник за доказване на тази хипотеза е и качествено изследване на интерпретация на сентенция, и двете анкетни карти.

*Шеста работна „бъдеща“ хипотеза* предполага, че най-значим фактор за участието на младите хора в определени типове масови събития (еди-

нични и случайни или инертни и с посока и цел, съответстващи на жизнени приоритети) е тяхната обща и образователна култура, както и социално-икономическите и културни условия в региона и конкретното селище. Предполагам, че съществуват различия в нагласите и позицията на младите хора от едно малко селище и в голям град заради различията в социо-културните условия на живот и информационната мрежа. Изследователската извадка не е достатъчно представителна за подобни категорични изводи, въпреки че в реализирания периметър се индикират такива. Това са **отворени хипотези в бъдещето, защото съм убедена, че проблематиката на големите социални формирания тепърва ще се разработва на ново равнище, така както те са с нови характеристики и значения в новия социален контекст на глобализация.**

### *Времева рамка на емпиричното изследване и изследователска извадка*

Анкетното проучване и качествено изследване обхващат общо 239 млади хора на възраст от 16 до 23 години:

- 54 ученици: от IX (15 души), X (11), XI (28) клас от СОУ „Възраждане“ гр. Русе; 84 ученици: от X (65) и от XII (19) клас от 134 СОУ София с изучаване на иврид „Димчо Дебелянов“; 71 студенти бакалаври от I и II (18 студенти), III и IV курс (53) на СУ „Св. Климент Охридски“ от специалности Педагогика, Неформално образование, Социални дейности; 30 студенти от III (15) и IV курс (15) от РУ „Ангел Кънчев“, филиал Силистра.

Анкетното проучване и качествено изследване се разполагат в *периода октомври 2012–април 2013 г.*

### *Представяне на инструментариума*

Защо анкетната карта е само за ученици? Първото основание е закодираното косвено допитване за участието и ролята на родители и учители през мнението и оценката на младите хора, защото те са основните участници в движенията и за извеждане на съгласувани, приемливи от гледна точка на спонтанния характер на явлението претеглена „чужда намеса“ (въпроси 3, 4, 5 в анкетната карта). Второто основание е упражняването на балансирана гледна точка на младите хора – веднъж спрямо своите родители и учители като участници и втори път като проектиран родител спрямо хипотетичното си бъдещо дете. Тази двойственост на ролите и двуизмерност на проекциите позволява след това данните да се анализират все от позициите на баланса и съгласуваността, на мярата независимост/намеса в този тип

социални явления – маси и тълпи, големи социални образувания, съществуващи на тънката граница между разпад и обособеност. Мярата в характера и степента на организираната външна намеса в този тип явления е най-важното нещо.

Анкетната карта и анализът на данните за младежкото участие в масовите неформални формирования и събития се нуждае от някои *предварителни обяснения и уговорки*:

- включени са *буферни и контролни въпроси*, чиято функция се разкрива в процеса на анализите и проверяват обективността на инструментариума;
- в някои отделни въпроси има заложен *контролни вариации на променливите*, които също се анализират и разкриват в процеса на изследователския анализ като работещи за надеждността и валидността на инструментариума;
- *принципът на „множествената слепота“* при провеждането, провеждането, статистическата обработка и анализа на данните е не само от значение за самото изследване при контролиране на ефекта „Пигмалион“, особено опасен за социалните, социалнопсихологическите, педагогическите и педагогическите изследвания, но и за *конфиденциалния характер и доверителност на процедурите заради самите участници* – ученици и студенти, които държаха в тази сфера тяхната откровеност да бъде гарантирана и закодирана;
- от младите хора и от педагогическите ръководства бе поискано изрично разрешение за публичност на информацията от отговорите. А конкретната информация *в имена* от отговорите на въпроси 9, 10, 11, *личната информация* в 13 и 14 въпроси, *доверителната информация* от отговорите на 17-и въпрос в анкетната карта за младежкото участие в масови формирования бе комуникирана в процеса на обратна връзка и индивидуални разговори. Данните бяха обработени в количествено и качествено отношение за изграждане на груповите поведенчески модели.

Анкетната карта се състои от 20 въпроса, разпределени в *5 групи и 4 суб-скали*:

1. Първа група въпроси имат *информативен характер – субскала участие*, свързани са със събирането на фактическа информация за участието, честотата и формите на това участие на младите хора в масови събития – 1, 3, 4, 15 и 16 въпроси. Информацията има отношение към *втора и четвърта работни хипотези*.
2. Втората група въпроси имат *рефлексивен и оценъчен характер – субскала осъзната мотивация и съпричастност/ангажираност*, за особеностите на събитията, участниците в тях и на тяхната роля в

живота на младите хора. Въпрос 2 е за мнението на младите хора за характеристиките на масовите прояви, съответстващи на техните мотиви. Въпрос 3 е контролиращ чрез условията за участие – с кого и защо? Въпрос 5 едновременно контролира и конкретизира предходните, питайки за участието в такива събития при определени личностни условия – „Би ли участвал(а) заедно с ....“. Въпрос 12 пита за характеристиките на водача, а 14 насочва към евентуални негативи, притеснения и страхове, свързани с такива мероприятия – „Какво те притеснява?“ Тази група въпроси е свързана с *втора работна хипотеза*

3. Трета група въпроси имат *самооценъчен характер – субскала себеидентификация и самооценка*, те извличат усещането и самопреценката на личното участие на младия човек в масовите мероприятия и движения. Въпроси 7 и 12 питат за участие в ядрото и като притежаващ качества на водач на масова група; въпроси 9, 10, 11 провокират представите на младия човек за образци с положителен и обратен знак из целия международен и национален спектър на такива прояви. Въпрос 17 пита за претърпяна или наблюдавана сериозна злополука по време на масови събития. Въпрос 20 извлича информация за преживяванията и спонтанното значение на участието в масови събития за тяхната социална интеграция. Тези въпроси проверяват *втора и четвърта работни хипотези*

4. Четвъртата група въпроси са *проективни – субскала себепредстава и интеграция*, свързани както с личното участие в масови прояви, така и с евентуалната форма на педагогически организирани условия за тяхното отразяване. 6 въпрос извлича отношението на младия човек към неговите бъдещи деца спрямо тяхното участие в такива мероприятия (към *трета работна хипотеза*). Въпрос 8 е свързан със символизирането на такива движения; въпроси 18 и 19 са насочени към събиране на информация за *първа работна хипотеза* за *мярата* на педагогическите условия за регулиране и повишаване на капацитета и позитивния характер на масовите образувания като социо-културен механизъм за младежка интеграция.

5. Петата група въпроси (21) са *демографски* и са свързани с *четвъртата работна хипотеза*.

В процеса на статистическа обработка на данните са използвани следните **математико-статистически методи в SPSS :**

- методи и величини на *описателната статистика* – средноаритметични стойности, мода и медиана, както и стандартно отклонение;
- методи за проверка на *наличие на корелация* – *Chi Square Test* като непараметричен тест за проверка на връзката между променливи в



- номинални скали при съблюдаване на изискваните предварителни условия за коректно приложение: да няма по-малка честота от 5 в повече от 20% от клетките и минималната очаквана честота да е 1;
- методи за оценка на *степенята на корелация* – при въпросите за качествени променливи с *Phi коефициент* и *V Cramer's*, като се тълкуват само когато  $\text{Approx.Sig} \leq 0,05$ . При ординално скалираните променливи са използвани коефициентите на рангова корелация на *Spearman* и *Kendall*. При количествените променливи е използван коефициентът на *Pearson*;
  - методът *ANOVA (Analysis of Variance)* като параметричен тест за сравняване на повече от две независими извадки чрез еднофакторен и многофакторен дисперсионен анализ за измерване на здравината или силата на факторната връзка (асоциацията) между вариациите на променливите. Съблюдавани са предварителните условия за използване на анализа: теоретически обосновани предполагаеми факторни зависимости; нормално разпределение по резултативния признак; еднакви дисперсии в извадките (относителните дялове като случайни независими извадки спрямо факторната променлива); осигурено е контролиране върху другите фактори чрез аналогични процедури ANOVA. Приложен е коефициентът *Eta Square* като мярка на асоциацията в ANOVA.

*Изследването* не е с представителна извадка и се задава равнище на гранична значимост 0,05. Където данните удовлетворяват по-прецизното равнище на значимост 0,01, то това е специално указано в програмата при реализиране на оценяването. Всички статистически заключения се правят въз основа на съответствието на изявената значимост  $\text{Asymp.Sig}$  на фиксираната:  $\text{Asymp.Sig} \leq 0,05$  за валидност на  $H_1$  и  $\text{Asymp.Sig} \geq 0,05$  за валидност на нулевата хипотеза.

Интерпретацията на *сентенцията на Айзенхауер* „Всеки може да постигне всичко, стига да не го е грижа кой ще обере лаврите“ е интегрирана във времето на провеждане на анкетното проучване. Инструкцията предлага да се използват 5–6 изречения в рамките на 5 минути – едновременно спонтанно, но концентрирано и откровено. Сентенцията на Айзенхауер бе предложена на общо 155 млади хора – 84 ученици – 65 от X и 19 от XII клас на 134 СОУ „Димчо Дебелянов“ гр. София и на 71 студенти от I до IV курс на СУ „Св. Климент Охридски“ във Факултет по педагогика. Върху сентенцията работиха по лично желание **40 ученици и 37 студенти – близо 50% от всички поканени. Изследователят смята, че това е достатъчно основание да се направи задълбочен и значим контент-анализ на позициите на младите хора, отказът от интерпретация също е показателен за определена степен на ангажираност и откритост на младите хора.**



## *Анализ на резултатите от анкетното проучване*

### *А. Масите като спонтанен и многофункционален механизъм за социо-културна интеграция*

Като цяло и двете основни групи изследвани лица – ученици и студенти, са с близки нагласи за участие в определени форми на спонтанни масови формирания и събития (Въпрос 1 в Приложение 1): най-висок процент за участие в тях имат училищни и университетски празници и дискотеки, художествени масови прояви на открито и национални празници, масови спортни мероприятия, културни събития в зала – и класически, и съвременни (от 50 до 95% в позитивния спектър на „не пропускам“, „често“ и „понякога“). Следват, но с доста по-ниски проценти (между 20 и 30) масовите граждански движения и демонстрации (права и свободи, екологични и професионални), политически демонстрации и стачки, манифестации и шествия. Категорично най-нисък е рейтингът и за двете групи изследвани лица на религиозните движения и масови прояви – с по 9,5% при ученици и само 1,9% при студенти. Още в началото може да се направи изводът за общата ориентация на младите хора към масова и спонтанна, но **доверителна** социална среда. Под „доверителност“ се разбира социална среда, която **по определени социални и културни параметри гарантира предварително общност, приетост и споделеност за участниците**. Положително е, че младите хора изявяват като значими за себе си културните, институционалните, народностните характеристики на масовите формирания и събития. Във Въпрос 2 младите хора ранжират основните характеристики на масовите събития. И в двете групи на водещи позиции са „обединяваш се с други в името на обща значима цел“ (16% студенти и 11% ученици), „забавляваш се“ (съответно 14 и 19%), „чувстваш се значим“ (11,7 и 6%), „споделяш с много хора нещо важно“ (12 и 8%), „разтоварваш се“ (11 и 14,5%), „изпускаш парата“ (5 и 7%), „част си от нещо по-голямо“ (12,5 и 11,4%).

Тълкуването и съпоставката на данните позволяват *няколко важни извода*:

- *Първо*, „характеристиките“ са свързани с човешките потребности и в случая водещ се оказва тъкмо хипотетично предположението комплекс „*сигурност–себереализация*“ – масовите спонтанни формирания удовлетворяват по уникален начин едновременно и инстинктите на „сянката“ (защитеност, разтоварване и „изпускане на парата“, част от голямото), и висшите потребности от социална себереализация и оценностяване на човека (значими цели, общи стремежи, споделяш с много хора нещо важно). Това потвърждава *четвърта изследователска хипотеза* за мощния социо-културен интеграционен потенциал на масовите формирания тъкмо заради съчетаването на техните характеристики, удовлетворяващи „разда-

лечени“ по класическата пирамида на Маслоу родови или универсални (всеобщи) човешки потребности.

- *Второ*, статистически значими полови различия не се установяват и те са по-слаби от възрастовите. Това подкрепя *втора изследователска хипотеза*, че по отношение на участието в масови формирования и събития по-важна е ролята на възрастта и свързаните с нея социални, културни и психологически промени в съвременния млад човек, отколкото половата му принадлежност.
- *Трето*, данните дотук заявяват *косвена подкрепа* и на *първа основна работна хипотеза*, че определени педагогически условия и механизми биха могли ефективно да се създават и да използват притегателната сила и значимост на масовата спонтанна среда, превръщайки я в значим и позитивен фактор за психосоциално и социално развитие на младите хора.
- *Четвърто*, активността на младите хора в цялото изследване и при отговора на Въпрос 2, който позволява да се посочат *всички значими за тях характеристики* на масовите събития, е изключително висока – 477% в отговори за студенти и 459% за ученици. Това означава, че средно младите хора посочват по 4–5 характеристики, което потвърждава категорично *четвърта работна хипотеза* в аспекта на масовите формирования като „**многофункционален мощен**“ механизъм за социо-културна интеграция. Косвена защита и проверка на *надеждността и валидността* на инструментариума (конкретния въпрос) е фактът, че в опция „друго“ има само по един посочен отговор в двете категории лица.

*Въпроси 3, 4 и 5* от анкетната карта са много важни за изследването. Те определят и ранжират „значимите други“ за учениците и студентите при участие в такива събития. Взаимно въпросите се контролират и същевременно задълбочават информацията, необходима за уточняване на валидността на *първа и втора хипотези*, търсеци мястото на социалнопедагогическите и професионално-педагогическите субекти/фактори от групата на външните (първа хипотеза) и тежестта на възрастта и пола от групата на личностните фактори. *Във Въпрос 3* студентите биха участвали в такива мероприятия дори и да са „сами, ако им е интересно“ (20%), учениците само 14%; студенти, ако „приятелите им са там“ (24%), ученици 28%. Студентите се мотивират на следващо място и от „имам време за убиване“, „просто да има с кого да отида“, „по повод на нещо значимо“, „да ме интересува живо“. Тези мотиви са значими и за учениците. Единствената значима разлика е свързана с автономността – учениците сами, ако не са с някого, по-трудно ще се решат да се включат в масова среда. През годините се запазва *ценността на най-близката социална среда* при избора за включване в масови формирования. Младите хора търсят да си

я гарантират, да се обградят с нея и така защитени да се „гмурнат“ в непознатия социален океан. Този извод се откроява на много места в изследването и мисля, че това е един от ефектите на глобализацията в световен мащаб. Или както се казва, „всяко зло за добро“, защото в несигурната, изменчива и рискова глобална среда съвременният човек и специално младият човек като че ли започва да реабилитира в очите и в сърцето си стойността на най-близките – семейство, приятели, връстници, съмишленици.

Факторният анализ позволява да се твърди, че *вариациите на възрастта „по-възрастни“–„по-малки“* нямат значение при избора на партньор за включване в масово формиране. В случая на преден план излизат социалните характеристики на „другия“. Това косвено потвърждава *валидността на втора хипотеза* за водещата, но относителна значимост на възрастта (в социален, а не в биологичен смисъл) като фактор за участие в масови формирования. Потвърждава също така изведената на теоретично равнище характеристика „отвореност“ на масовите глобални формирования.

Във *Въпрос 4* и двете категории лица определят като предпочитани свои събеседници по отношение на масовите прояви „приятелите“ (32% студенти и 32% ученици) и близките вкъщи (23 и 26% за родители; 17 и 15% за братя и сестри). Следват съучениците, интернет мрежата с всичките ѝ възможности. За съжаление „с учители и преподаватели, ако ни попитат в клас“ е с драстично нисък рейтинг – по 2%. Въпросът позволява да се отбележат всички използвани контакти, така че това облекчава ситуацията за всички партньори на младите хора да бъдат оценностени. Кумулативните проценти са по 300 – всички млади хора посочват поне по 3 групи свои партньори и сред тях ние като професионалисти партньори не попадаме. Прави впечатление, че рейтингът на „братя и сестри“ е доста по-нисък и в двете групи лица в сравнение с този на родителите.

Тук си позволявам да направя едни „странични“ за работните хипотези на изследването разсъждения и изводи, но значими за съвместното ни социално общезитие и за поколенческите взаимоотношения. И в други въпроси от анкетната карта тази *разлика в предпочитанията към братя/сестри и родители прави впечатление*, особено на фона на високия рейтинг на приятели, съученици, връстници. Т.е. братята и сестрите не се усещат като приятели и партньори, което е най-малкото странно. Смятам, че това е нерадостен резултат, който ще има последици и в бъдещето, на установилите се през последните десетилетия възпитателни и семейни практики да се акцентира върху контактите и общуването „родители–деца“, а не върху общуването и съвместното живеене между самите деца. Като че ли днес учим децата да се разбират с нас, а не толкова помежду си. И така те растат отчуждени едни от други и практически много често непознаващи се и без опит на контакти между тях самите.

*Въпрос 5* позволява да ранжираме всички значими „други“ за младите хора, ако трябва да изберат с кого от тях ще се включат в масово формиране и събитие. За студентите това са приятелите (50%), родителите, състудентите, връстниците, хора с общи възгледи, по-възрастни с по 24–28%; преподаватели, непознати и по-малки с по 8–13%. Но при всички избори студентите заявяват и различни степени на условност: „само ако се разбираме“ поне по 22% дори и за приятелите, и „тази характеристика няма значение“ поне по 15%, с изключение на приятелите. Това говори за независимост при оценката и за тенденция на освобождаване от предразсъдъци, както и за преодоляване на социалния конформизъм. Само приятелите нямат избрана вариация „категорично не участвам с тях“. *Ученическите избори* и оценки са *по-безусловни и по-крайни* само по отношение на оценката на родители и приятели – за първите изборът е с 5% по-нисък и условието „ако се разбираме“ с 4% по-високо, а за вторите и изборът се покачва до 75%, и условността пада до 9%. Третият по-различен избор е оценката на учителите – 10% избор „предпочитам и само с тях“, но „само ако се разбираме“ – 25%. И четвъртият различен избор е „хора с общи възгледи“ 35,7% – доста по-нисък от този при студентите (59%).

Корелационният анализ откроява значима зависимост между изборите и възрастта на участниците, като зависимостта по полов признак е по-ниска.

*Изводите, които се налагат и уточняват валидността на първа и втора изследователска хипотези:*

- *Възрастта* и свързаните с нея характеристики на социалното и психологическо съзряване е съществена детерминанта при определяне на поведението и изборите на младите хора за участие в масови формирования – значими са родители, приятели, хора с общи възгледи, връстници. Учениците са по-крайни и зависими от груповите характеристики и принадлежност, т.е. от социалното статукво. Студентите демонстрират по-висока рефлексивност, автономност, над-предразсъдъчност и стремеж за преодоляване на конформизма.
- *Факторите от близката среда* запазват авторитета и значимостта си през годините. Възрастта не влияе върху тяхната ценност и не води до преоценка.
- Тревожно ниска е оценката на *педагогическите фактори* в лицето на учители и преподаватели, та дори и на съученици, които са с доста по-ниски избори от водещите други фактори. Педагогическите представители са с неусвоен и нереализиран потенциал за взаимодействие и подкрепа на младите хора за участие и социо-културно интегриране чрез масовата среда, която е една от основните в съвременния свят.

*Въпрос 21* не само представлява един вид обобщение на мястото на масовото събитие в жизненото време на младия човек като един вид заключение и изходна врата от анкетната карта, но и разкрива *силата на преживяването му, допълвайки Въпрос 2* и същевременно контролирайки го. Студентите го свързват в най-голяма степен с „нещо от личния живот“, след това с „нещо с обществения живот“, немалко са сравненията с „нещо от спортния живот“ и също така „с нищо друго не мога да го сравня“. *За учениците уникалността на преживяването при участие в масово събитие е още по-изявена*: мненията им се обединяват по-категорично около „нещо от личния живот“ и „с нищо друго не мога да го сравня“.

В случая, за изследването са важни не толкова цифрите, а обстоятелството, че участието в масови формирания и мегасъбития определено има емоционална силна ангажираност за младите хора, преживява се дълбоко и спонтанно, оставя трайни следи и засяга формирането и промените в техните цялостни жизнени позиции и отношения, защото заема *специфичен, особен и незаменим статут в спектъра от жизнени формиращи събития – едновременно интимни, дълбоко лични, но и социални, свързани с обществените им висши стремежи за себerealизация*. Ето това обстоятелство отново се свързва с валидирането на основната изследователска *четвърта хипотеза* за мощния интеграционен потенциал на масовите спонтанни формирания и събития в съвременната епоха, който трябва да бъде разработван и използван от социалнопедагогическите фактори и системи за заздравяване на културната връзка с нашите деца.

### ***Б. Младежката автопрогноза***

Специално обособявам този параграф, въпреки че ще интерпретира данните от малко въпроси в анкетната карта, заради неговата значимост и заради моста между времената, т.е. *заради перспективата*, без която всяко ситуирано в конкретния момент проучване губи жизнеността и смисъла си. Анализът се съчетава по-нататък с анализа на кратките съчинения-интерпретации върху сентенцията на Айзенхауер, която също ги поставя в ситуация да проектират себе си като оценностено цялостно жизнено и социално поведение чрез решаване на имплантираната дилема „значим смисъл-усилие-възнаграждение-удовлетворение“.

В анкетната карта *Въпрос 6* проблематизира *личния интимен аспект* на социалната активност на младия човек в перспективата на бъдещето, и то в съпоставка с отношението му към бъдещите му деца. Макар и единичен въпросът е изключително информативен, защото задвижва и провокира оценка на базата на самооценката (чрез едновременна съпоставка на диспозиции и отношения между личността в сегашната ѝ среда с роля на „дете“ и подрастващ и бъдещата ситуация в роля на „родител“ и възрастен с всички произтичащи последствия на социални отговорности).

И ученици, и студенти ще „държат на определени условия – да е безопасно и да е с познати“; „да знаят“, „ако му имат доверие“, „пак ще се безпокоят“, „от определена възраст нататък“, а има ученици, макар и малко, които „са категорично против“, има и други, според които „зависи“. Всичко това е разбираемо. Целта на въпроса е не да санкционира или да оценява младите хора, а да задвижи авторефлексията и умението им да отчитат и гледната точка на другия, а също така и да се проверят полови и възрастови различия в позициите на младите хора, които да са насочващи за проектиране на едно градивно диференцирано педагогическо поведение.

Съпоставителният и корелационен анализ показва, че:

- като цяло *трета изследователска хипотеза* се потвърждава, защото независимо, че всички участници в анкетното проучване отговарят съдържателно и богато за личното си усещане в такива мероприятия, са твърде съдържани и условни, когато става дума за участие на техните бъдещи деца;
- *студентите по-спокойно, с по-голямо разбиране и доверие* разсъждават върху участието на бъдещите им деца в масови формирования – по-висок коефициент на „доверие“ за сметка на задължителните условия.
- *половите различия* не са от статистическа значимост;
- данните от следващите въпроси недвусмислено и тревожно индикират за *недоверие, неодобрение и слаба оценка* на младите хора за социалните образци на гражданско поведение и водачество. Това показва острата необходимост от критична себепреценка и преосмисляне на поведението и позициите на всички с претенции за публичност и социална ръководна функция на различни равнища и в различни аспекти. Педагогическата професия е част от тази социална претенция.

Ето защо в същия контекст на перспективата, не само личностна, но и професионалнопедагогическа, ще положа анализа на следващите въпроси: 7–11 и 13–14. Сравнително малко от участниците в изследването са били някога в основата/ядрото на зараждане и инициране на масови събития (7% студенти и 14% ученици). Но това различие във *Въпрос 7* не се отразява по никакъв начин върху следващите им позиции: и ученици, и студенти са единодушни в отговорите си по-нататък. И двете групи символизират на първо място масовата среда *с огъня* – бързина, мощ, светлина, движение, изненада, топлина (*Въпрос 8*), като отговорите на учениците са по-разнообразни и с по-голямо разсейване. Това, от друга страна, свидетелства за *по-голямата сензитивност на емоционалния свят на по-малките*, който е точно във фазата на опитване, на изграждане, на търсене, на любопитство. Студентите се консолидират около огъня и около вятъра, останалите отговори са просто единични.



На *Въпроси 9 и 10* дали има ли исторически или съвременен образец на масово движение, на личност–водач, които младите хора искат да следват, *около и под 1/5* от изследваните лица отговарят *утвърдително* за движение, а *за личност процентите са още по-ниски (между 10 и 15%)*.

За примери, които ги „отвращават“ (*Въпрос 11*), обратно, процентите са между 45 и 55 утвърдителни отговори. В това отношение не се диагностицират *нито полови, нито възрастови, нито регионални различия*. Тази група въпроси е *най-хомогенната* като установена позиция на анкетиранияте. Но тя *вероятно е семпло огледално логично моделно отражение на общата социална нагласа – единственото нещо, по което съвременното ни общество е хомогенно и единодушно като позиция, е, че няма силни и позитивни социални образци – нито персонални, нито институционални, нито групови*.

И също така *обяснява в настоящето изследване резервираността* на младите хора да се произнесат по това дали те самите притежават качества на лидери и водачи *във Въпрос 13* и какво ги притеснява или плаши в такава среда *във Въпрос 14 (масово ги прескачат)*, след отговора на *Въпрос 12* за ранжиране на водещите черти на лидера на масово движение или формиране. И за двете групи изследвани един лидер трябва на първо място „да познава масовата психика“ и „да притежава интуиция“; след това „да създава привърженици“, „да бъде обаятелен“. В нито една от групите „да бъде манипулатор“ не събира точки – по 4–5%, но реално погледнато откритите водещи качества на лидера предполагат тъкмо това – познаване на масовата психика, но защо? – за да се ангажира и насочва в определена посока; да има силна интуиция, но защо? – за да предвижда преди останалите тенденции и „на сяпо“ да ги води; да създава привърженици, но как? – с харизма, красноречие и обаяние, освен с думи. Но прескачането на „манипулативността“ като дума от младите хора, въпреки че отново се възползват от свободата да отбележат всички важни за тях характеристики и кумулативните проценти са по 300, говори за желанието им да се разграничат от користта, интересчийството и нечистоплътността, с които се свързва „тъмната страна“ на лидерството и водачеството на големи групи от хора.

Немного млади хора са били свидетели (22% студенти и 36% ученици *във Въпрос 15*), още по-малко потърпевши (4% студенти и 15% ученици *във Въпрос 16*) при участие в масови събития. И все пак, когато става дума за човешки живот и за живота на нашите деца, *и един процент е висок*, вик е за помощ и сигнал за тревога; и още – прави впечатление *сериозното предимство* по отношение на негативния и застрашаващ тяхната безопасност опит на *по-малките*. Персоналните споделяния *във Въпрос 17* за конкретни обстоятелства и събития бяха изрично уговорени предварително с инструкторите-анкетъори и със самите участници, че са конфиденциални и доверителни и могат ще бъдат комуникирани само при личен контакт отново с тях при пожелана обратна

връзка. Тези данни остават конфиденциална и ценна информация, използвана само в близката професионална педагогическа среда и в постобщуването ми с младите хора.

Анализът на тази група въпроси категорично ни показва, че **съвременните български млади хора са критични, мислещи, емоционални, откровено невярващи** в нас и в обществото ни. **Неверието е опасно, но откровението го опровергава и проявява скритата надежда**, която е действителната им същност като вяра – която е готова да се свърже с нас.

### ***В. Ефективните и приемливи педагогически условия***

Тук ще започнем с анализа на *въпроси 18 и 19* от анкетната карта, които директно питат за условията и за ангажираността на младите хора с тях. *Не-малка част (Въпрос 18)* от студентите смятат, че безусловно „при всички случаи“ е полезно за обществото да се обсъждат публично такива масови прояви и участието в тях (30%); *най-голяма част* (50%) одобряват това, ако се прави с участието на „специалисти и компетентни лица“ (51%), след това „само ако има сериозен проблеми или заплахата“ (13%) и само 6% „не могат да преценят“. Ранжирането на условията за публично обсъждане *при учениците се различава съществено – най-голямата част* от тях смятат, че такова дискутиране и споделяне са нужни „само ако има проблем или заплахата“ (32%); 27,5% с участието на „специалисти и компетентни лица“; 22% „при всички случаи“ и доста повече в сравнение със студентите, 11%, „не могат да преценят“. Прави впечатление по-голямото разсейване сред учениците (те имат различни мнения помежду си как и дали въобще да се говори за тези неща) и по-големият процент с неопределени позиции. *Статистическата възрастова разлика по този признак е съществена* и в това отношение се потвърждава отново значимостта на възрастта като социална детерминанта за поведението на младите хора в пост-ситуациите на масовите събития (*втора изследователска хипотеза*). Статистически значима полова детерминираност не се отчита. **За педагогическите фактори е от значение отчитането и съобразяването с тези характеристики на ученическата аудитория** – по-резервирана и пасивна за споделяне и обсъждане, макар и по-еуфорична и искова при участие; по-противоречива и разнообразна в себе си по отношение на откровеното дискутиране и обсъждане на тези проблеми.

С какви средства и кога точно да става това се уточнява във *Въпрос 19*, като това мнение е пречупено през *личната готовност и ангажираност* на всеки да се включи в такива механизми.

Младите хора като цяло са склонни да използват *всички форми за такава поствързка* – и директни, и недиректни; и групови, и персонални, като *не извяват особено предпочитание* към средства и форми с участието на най-близката и особено на *професионалната педагогическа среда*. Това потвърждава



и съответства на резултатите от въпроси 3, 4, 5. *Студентите* се разпределят между „интернет мрежата“ с разнообразните ѝ възможности, „публично обсъждане в университета“, „сред колеги“. С нисък рейтинг са „специално предаване по телевизия, радио“, „само в определен кръг“ и само 4% не биха участвали в никакви форми на масовите прояви. *Учениците* в най-голяма степен ще се доверят на „обсъждане в клас“, после на „интернет мрежата“ и „публичен коментар в училище“. „Предаване по телевизия, радио“ също е със сравнително нисък рейтинг както при студенти, но за разлика от тях учениците в по-голяма степен не биха участвали в подобни форми на посткомуникация (13%). Какви *основни изводи* можем да направим?

*Първо, обща съдържаност и нестеливост за обсъждане.* Това е един от въпросите, в който младите хора могат да посочат *отново всички значими форми за обратна връзка* в целия процес на случване на масовото събитие – тук кумулативните проценти за ученици са между 150–165%, а за студенти 190–205% – това означава, че младите хора са твърде резервирани – избират по 1–2 най-много форми, докато при въпросите за характеристика на самите масови формирания, за тяхното участие в тях изборите бяха много по-наситени – по 4–5. По-висока плътност има и при готовността им да обсъждат с някого тези проблеми във Въпрос 4, при който обаче се избират персонажи, а не обща среда. Т.е. младите хора нямат доверие в общността и средата, макар че участват в масови прояви – това е един от *парадоксите на постмодерната и глобална епоха*, който, съм убедена, не е валиден само за младите граждани. **Глобалната среда се използва активно за действие, но не и като доверителна среда за споделяне – поведенческа, но вътрешна анонимност, затвореност и скритост.** Това корелира ясно с резултатите при отговора на Въпрос 3 „при какви условия ще участваш“, които констатираха *тенденция за предварително гарантиране на микродоверителната капсула от близки хора*, с които младият човек е готов да се включи в масовата среда. Затова и във Въпрос 4 „с кого обсъждаш своите участия“ на първо място са пак приятели и близки къщи, но представителите на масовите среди – и педагогически, и социални са на долните позиции.

*Второ, учениците са по-пасивни*, като избират само по един и рядко по два начина да комуникират по повод на масовите събития и, *все пак, за тях на първо място са дискусиите в клас.* Това предпочитание незабавно, много бързо трябва да се използва и усвои от педагогическата професионална среда като гласувано доверие, макар и с малка преднина.

*Трето, по-голяма част от учениците въобще не биха участвали в подобни форми на обсъждане* и усилията за промяна на това си струват, като се използват *възможностите на училищните дейности*; обучението по обществените дисциплини; часовете на класа; формите на взаимодействие с родители; партньорството с институции и представители на обществото вън от образователната среда.

Четвърто, изключително нисък рейтинг и авторитет на обществените институции и техните представители за младите хора. Този нелек и нелицеприятен, но необходим и информативен извод се налага не само от резултатите във Въпрос 19, а при съпоставката с отговорите и на въпроси 9, 10 и 11 в анкетната карта – младите хора нямат положителни съвременни образци за масови движения и ръководители, но пък имат доста негативни. Тук, във Въпрос 19, дейността на медиите получава незадоволителна оценка. *Трудно е да се работи за подготовка за включване в общество, което не ти харесва и в чиито представители нямаш доверие, чиито институции нямат общ и персонален авторитет. Някоя образователна система, никое училище, никой директор, никой учител сами не могат да компенсират и да се справят с това.*

*Пето, очерталото се предимство на предпочитаните индивидуални, персонализирани, доверителни контакти за младите хора при споделяне, обсъждане на проблемите, свързани с масовите прояви и формирания, насочва към използване на капацитета на специалистите в педагогическа среда (класни ръководители, педагогически съветници и училищни психолози, на консултанти), на ресурсите на активното взаимодействие с родителите и семейната среда, на посредничеството на приятелската среда за активизиране и стимулиране на огласяването на младежките позиции и в по-широката социална среда. Влиянието и взаимодействието с младите хора в този сектор на сензитивно психо-емоционално и социо-културно опитване (експериментиране) трябва задължително да използва моста на близката доверителна среда. Директното атакуване като прокламации, внушения и манипулации, конфронтации и санкции (чрез директиви, правилници и наредби за „вътрешно“- и „външно“-училищен ред), макар и допустими, са безсмислени и неефективни.*

В този контекст още веднъж и изрично се налага да подчертая четвърти извод – социо-културното интегриране, емоционалното укрепване и развитие, гражданското израстване на младите хора не може да бъде отговорност единствено на официално натоварените професионално-педагогически фактори. Социалната среда е длъжна, ако не активно да съдейства, то поне да се поддържа в прилично състояние, за да бъде и приличен („годен“) онагледяващ пример в процеса на подготовка и социално съзряване. Но дори и тази пасивна демонстрационна роля в процеса на наблюдаване на живота от младите хора, както се вижда, се оказва нелека и особено деликатна, трудна за обществените институции и лидери в съвременната епоха на „прозрачност“, на достъп и търсене на информация. Ние сме бързо разгадавани от нашите деца. Ето това трябва да се осъзнае от всички. Иначе рискуваме, и то напълно логично, да отглеждаме наистина нашите отрицатели.

### ***Г. Анализ на резултатите от качествено изследване – или трудната борба и единството между лични и общи интереси***

Върху сентенцията на Айзенхауер „Всеки може да постигне всичко, стига да не го е грижа кой ще обере лаврите“ (Приложение 2) работиха общо 155 млади хора: 71 студенти от СУ „Св. Климент Охридски“ – 53 от III и IV курс, 18 от I и II курс; 84 ученици – 33 от X клас и 17 от XII клас на 134-то СОУ „Димчо Дебелянов“ гр. София. Анализът е направен въз основа на 77 получени позиции.

#### ***X клас***

От всички 33 десетокласници 27 изразяват разбиране на сентенцията най-вече по три начина, двата прагматично ориентирани, а третият е просто оценъчен:

- **първо**, като свързват „егоизма и алчността“ със „стремежа за успех и обирание на лаврите без да си се трудил“ – типични твърдения са „всички са егоисти“ – среща се в 10 интерпретации;
- **вторият тип** разбиране утвърждава правото да си получиш лаврите – свързва категорично усилието с наградата и печалбата – не може да се остави някой друг да „обере лаврите“, когато ти си се трудил – среща се в 15 интерпретации;
- **„правилно е“** – среща се в 8 интерпретации.

Има *единични отговори*, които интерпретират и други нравствени, ценностни, личните мотивационно-волеви пластове на сентенцията: „мисълта изразява ценността, стойността на самото действие и резултата“; „трудно е, зависи от волята на човек, трябва да си непукист“; „ако се обединиш с други и споделиш успеха – има по-голяма вероятност да те подкрепят“; „да работим заедно и всеки ще е част от общия успех“; „цената е освобождаване от егоизма, да можеш да си удовлетворен, без да си център на внимание“; „трябва да не те е страх от провал и да не ти пука, но не мисля, че трябва да оставиш друг да обира лаврите. Освен ако славата е за лошо – тогава всеки би се радвал да я подари на друг.“

*Шест интерпретации откровено се противопоставят на сентенцията (неволно, поради пълно неразбиране на условната връзка между двете части на твърдението „ако, то“) и я тълкуват в линеен и обратен смисъл – „трябва да се постига всичко на всяка цена, без да зачиташ никой“; „не е правилно – как някой друг ще обира лаврите?“; „не е вярно – всеки иска известност“ – т.е. такива хора не съществуват, не са съществували и не може да съществуват.*

*Обобщена характеристика на социалните позиции на десетокласниците:*

1. По-голямата част от тях и *не схващат имплицативния условен характер на сентенцията и я интерпретират*, сякаш е аксиоматично твърдение.

2. Поради това интерпретациите се превръщат в *семпли критични оценки* „правилно“ „неправилно“, като прескачат изцяло момента на анализ и разбиране, каквато е инструкцията. Характерна черта на цялото постмодерно общество – да оценява и рецензира, преди и без да е разбрало, и което е още по-притеснително – без да съзнава, че не е разбрало това, което оценява.
3. Изключителен *буквализъм* в схващането на смисъла – каквото си изработил и колкото усилия си вложил, трябва да получиш заслуженото.
4. Изключителен прагматизъм, като се ориентират директно към характеризиране на двата вида типажи като **противоположни и еднозначни – не се схваща заложеният момент на труден жизнен избор, освен в няколко единични отговора.**

### *XII клас*

От 17 дванадесетокласници *13 са интерпретирали* *сентенцията с разбиране на условната връзка* между двете субпропозиции.

*Общи характеристики* на позициите на дванадесетокласниците:

1. По-големите младежи и девойки *разбират в по-голяма степен моралното напрежение* между двете предпоставки на сентенцията и предлагат не силово решение в сблъсъка „работил–използвач“ (както е при десетокласници), а правят *избор по посока на абстрахиране и negliжиране на „лавраджии“*: „нещата се постигат от целокупното цяло, а не от отделния индивид“; „сентенцията много се покрива с моите виждания и усещания за нещата“; „хора, които постигат нещо, без да са вложили нищо, не трябва да означават нищо за нас“; „за да постигне такова състояние, на човек не трябва да му пречат егото и личните предрасъдъци“; „така и така се знае кой го е постигнал, а това кой обира лаврите, е без значение“; **„съгласна съм, но днес хората искат за несвършена работа да получават кредит“**; „малко са хората, които не искат да търсят награди и признания... но те знаят какво са постигнали и че успехът им е личен, а това, че друг обира лаврите, е подробност за тях“.
2. И тук се наблюдава бързо изтегляне *към оценките* преди анализ и опит за разбиране.
3. Дванадесетокласниците се опитват да бъдат по-убедителни и използват *практически примери като свидетелство за безкористни постижения* – дарения на дрехи, благотворителни концерти и изяви. Сравнително *по-богатият опит* помага да се схване многозначността и предизвикателството за избор в сентенцията.

*Четирима* от дванадесетокласниците *просто не разбират* съдържанието, характера и смисъла на сентенцията: „в днешно време хората са готови

да пренебрегнат всичко, за да постигнат целите си“; „сентенцията отразява психиката на егоиста“; „не съм много съгласна – нормално е да се трудиш и да искаш да постигнеш лаврите“.

Характерът на тълкуването, което правят младите хора в ученическа възраст, *доказва* направеното преди изследването предположение, че те ще свързват съзнателно и/или неволно водачеството, „работата за обществото“ с корисни стремежи и използвачество, лаври „за чужда сметка“, а също така и че ще заявят и отстояват и личния си интерес (*шеста работна хипотеза*). Но се откरोиха и *акценти, които не бяха предположени* нито така категорични и крайни, нито в такава степен. **Три момента** са водещи:

- **първо, негативизъм в абсолютистката форма „всички“**, социална отчужденост и подозрителност, **и то още в тази ранна младежка възраст – на персонално личностно равнище;**
- **второ, крайно буквално схващане** на казаното без търсене на равнищата му на смисъл, което има две последици – **от липса на вариативност** (ситуации, в които трябва да си „егоист“, но и такива, в които неизбежно ще си готов да дадеш и да „жертваш“), **до невъзможност да се разбере въобще наличието на условната форма „ако..., то“**. Тази алтернативност и крайност в социалното самоопределение я определям като „черно-бяло“ социално самоопределение – то е твърде примитивно и е жалко, че с цялото ни „глобално“ развитие и култура сме способни да дадем само толкова „социални цветове“ и вкус на децата си;
- **трето, отсъствие на каквато и да е критическа саморефлексия** и съотнасяне преди оценъчния (съдния) момент.

Перифразирано, мнението на учениците е „*всички са егоисти, затова и аз ще си гоня интереса*“. Това е тежка присъда за обществото ни като цяло. Такава позиция на поколение, което още не е влязло в „мелницата“, е тревожна и неминуемо с негативни последици за общностното състояние и развитие. Още по-тревожно е, че ако „по принцип“ и до около преди десетина години такъв „социален цинизъм“ бе приписван най-вече на „зрялата възраст“ и в останалите изключителни случаи е предмет на художествено изобразяване (има ли нужда да припомним „Бел-Ами“ на Ги дьо Мопасан или „Герой на нашето време“ на Лермонтов?!), то постмодерната епоха „узакони“ този прототип чрез криворазбираното, популистки афишираното и изопачено „преподаване“ на идеала на успяващия „автономен“ кариерен типаж. *Дори и Макиавелианският образец*, в крайна сметка, negliжирайки персоните, действа с оглед на цялото и просперитетата му – безпardonно и *безкомпромисно, но само на базата личен на перфекционизъм*. И идва **третото притеснение** – в интерпретациите на младите хора, дори и в тези, които имат оценъчен характер за нужните качества на социалното безкористие, **липсва аспектът на саморефлексията**,

**на самооценката и наличието на най-важното подвъпросие: „Аз какъв съм?“** Като че ли всеки смята, че има право да оценява и да е съдник, а не се разбира кой е всъщност съденият друг, ако всички сме съдници?

*В обобщение, от социална гледна точка, без да разполагаме с голяма извадка, пак се забелязва повишаване на социалната зрелост, на умереността и съдържаността в емоционалната реакция, както и стабилизиране на ценностните социални ориентации от X към XII клас.* Това движение съответства и на резултатите за възрастовия характер на участието на младите хора в масовите формирания и на възрастовите особености на техните емоционални потребности и прояви. *От когнитивна гледна точка, дванадесетокласните схващат условията имплицативен характер на сентенцията, на по-малките им е по-трудно.* Предполагам, че обучението по философия в горните класове изиграва своята роля. Но и в двете групи млади хора **няма нито една интерпретация, която да разбира хипотетичния „проверовъчен“ характер на твърдението на Айзенхауер – т.е. тук не ни се казва, че няма да получим лаврите, а само, че можем да постигнем всичко, ако не се интересуваме от тях,** защото това ни ограничава. Така както в Библията на Авраам му е нужно да се довери на Господа и да е готов да пожертва Сина си без това да се случи – предизвикателството е **в проверката,** която, ако издържиш, няма да се случат нежелателните последствия. Така както **за всеки велик творец рутинните въпроси** от типа на „как сте постигнали успеха?“ са нелогични, неясни, несъществени и той простиичко отговаря, че никога успехът като цел не го е водил, а е воден от вътрешното желание да прави това, което прави – равнището на себerealизация и спонтанно себеизразяване. За радост такъв неволен нюанс срещаме в изреченията на някои дванадесетокласници и това е красиво и вдъхновяващо.

По-различно и *положително от когнитивна гледна точка* е интерпретирането на сентенцията сред студентите от СУ. От 71 студенти повече от половината са отговорили на поканата за краткото съчинение – 37 души. Но текстовете позволяват да се очертаят интересни тенденции. Категорично в много по-голяма степен се изразява *адекватно пълно разбиране* на смисъла на сентенцията по посока на утвърждаване на лична мотивация, устойчивост и последователност в реализиране на цели, убеждения, ценности. Откроява се и *социалното мислене* на младите хора – приоритет на обществените интереси, което очевидно е част вече от постепенна формирация се професионален манталитет на студентите (те всички са бъдещи специалисти от подпомагащи професии със силна социална ангажираност). „Гледай в целта, а не във от нея“ (III курс Педагогика, мъж); „Направи добро и го хвърли в морето“ (IV курс Неформално образование, мъж); „Прави каквото трябва, да става каквото ще“ (два отговора, мъже); „Сентенцията няма как да стане реалност. Всеки го е грижа за лаврите, може би трябва да се върнем назад в историята и да си припомним примерите на известни революционери и дейци“ (III курс, Педа-



гогика, жена – едно от малкото мнения за оценка на съвременността); „Ако българският народ не беше толкова обезверен и отчаян, щеше да осъзнава колко силен е всъщност, ако се обедини. В днешно време всеки се страхува да не загуби и малкото, което има. Това спира хората да следват мечтите си и да изразяват гласно истинското си мнение по който и да е обществен проблем“ (II курс, Социални дейности, жена); „Когато човек прави нещо за другите, не само за себе и, то се превръща в значимо. Нещата се правят с онази чиста вътрешна мотивация, която не е свързана с лично облагодетелстване. Тук не е важно кой ще е „победител“ – важно е крайната обща цел да се постигне“ (III курс, Педагогика, жена).

Особеното при съчиненията на студентите, за разлика от тези на учениците:

- *предимно когнитивна пред афективна или прагматична ориентация* – изразява се предимно разбиране, по-съдържани са от гледна точка на оценки, на лична позиция и на преценка/съдени на света и другите хора;
- *позитивно и по-оптимистично ценностно съдържание;*
- *емоционална балансираност, съчетана едновременно с по-сериозна решимост и устойчивост;*
- с възрастта тук наблюдаваме *тенденция* на когнитивно развитие, емоционално балансиране, повишаване на нравствена и социална устойчивост, изграждане на един социален по-реален оптимизъм.

Тази овладяност, но и категоричност на младите хора с по-голяма зрелост да се самоопределят по посока на защита и реализиране на вътрешните си лични и социални убеждения, е окуражаващ резултат от изследването.

И все пак, *има основания за тревога*. Съзнавам напълно, че повече от две десетилетия обществената ориентация е *към прагматизъм*, към стимулиране на кариерен успех и пробивност, към формиране на самочувствие и умения на човека да се самооценява и да знае точно какво заслужава и какво му се полага. Съвременното образование не престава усърдно да учи младите хора да познават своите права и задължения. Но всяка политика и парадигма има и своите дефицити и когато те не се предвиждат и не се балансират, пораждаат и като че ли, но само „като че ли“, неочаквани последици – постепенно negliжиране и пробиви в социалните общностни ценности и качества на личността. Живеейки нагъсто и искайки много от гъмжащ населен свят, съвременният млад човек оцелява поединично, в изолация, настръхнал, в готовност да реагира остро при посегателство и гледайки подозрително или с присмех на евентуално дарителство на някого или на общността. За съжаление това е един беден и ограничен, съвсем недостатъчен социален потенциал за прогреса на което и да е общество, още повече за общество в криза, когато ниският стандарт на живот и многото проблеми ще изискват известен период усилия „свръх“ и невъзнаградени за всички, ако иска да се съвземе. Убеде-

на съм, че следващите години ще ни изправят пред тези лични и общностни предизвикателства–проверки и една естествена консолидация и прегрупиране на обществените енергии ще бъде задвижена. Убедена съм също така, че ако не работим и не общуваме с нашите потомци по посока на преразпределение и реструктуриране на ценностните ориентации с приоритет на общностните гаранции, нямаме сериозно бъдеще като уникалните „социално живеещи“ същества.

Резултатите от качествения анализ на младежките съчинения водят към подкрепа на *пета изследователска хипотеза*: че съвременните младежи заявяват и отстояват категорично, малко прибързано и дори агресивно личния си интерес и автономност при включване в социални движения и процеси; изразяват социален nihilизъм (дори цинизъм), *но същевременно с възрастта* се повишава социалната отговорност и разбиране на иманентната връзка индивид–група–общност като неизменно условие за успех и на индивида, и на общността. Което пък от по–обща и „скрита“ изследователска гледна точка оправдава тъкмо педагогическите и социалнопедагогическите усилия за общуване и взаимодействие с младите хора в посока на подпомагане и подкрепа на култивирането им на тези равнища на гражданско и родово човешко самосъзнание и култура.

А бъдещи изследвания определено могат и трябва да се ориентират към *шеста изследователска хипотеза*: да се проучват в *представителни извадки на различно (местно, регионално, национално, транснационално, кроскултурно) равнище* динамичните промени на сближаване или отдалечаване в позициите, отношенията, поведението на младите хора – т.е. дали и как глобализацията, в невероятните ѝ конкретни комбинации от параметри и свързаните с това нови и в голяма степен спонтанни механизми на „импровизиран“ обществен живот, влияят върху психосоциалните идентичности и социално поведение на съвременния човек, в т.ч. и на младите хора.

## **Заклучение – изводи, перспективи и приемливи препоръки**

Данните, резултатите и анализите на изследването по посока и по повод на работните му хипотези позволяват да се направят:

- общи, но и по–конкретни изводи;
- социалнопедагогически и педагогически, но и общосоциални прогнози;
- разнопосочни препоръки,

които при всички случаи ще бъдат преценявани като „приемливи“ от всички „засегнати“ страни и за да се случат, ще трябва да се договарят и съгласуват в практиката.



### **Общи изводи от социолого-образователна гледна точка:**

Те са следствие, *първо*, на един дистанциран поглед и усещане за цялостната характерология на масовите спонтанни формирования в глобалната епоха, на резултатите, на общото настроение и изразено отношение на младите хора към организирания обществен живот и към спонтанните проявления на обществените настроения като механизъм за неговата регулация. *Второ*, общите изводи резюмират изследователската теза за новия тип социална структура на глобалното общество, изкристализирала през последното десетилетие и обогатена с нов устойчив вид социална единица – масовото спонтанно формирование, което трайно се налага в обществения живот „в норма“.

*Съвременното общество се автореструктурира в условията на глобализация. В процеса на това реструктуриране обществото има поведение на самоорганизираща се система, в която се пораждат спонтанно нов тип, съответни на глобалната ѝ отворена тъкан, социални „клетки“ – масовите формирования.* Те се борят да бъдат приети, да се съвместят, да се конкурират със заварените такива – регулираните по определени строги признаци социални групи. Неизбежно в тази конкуренция и сътрудничество както някои видове масови глобални формирования, така и параметрираните социални групи ще се изменят – отслабват и губят или адаптират и усилват. *За първи път в историята на човечеството масовите спонтанни формирования нямат предимно крайна, революционна, патологична социална характерология на противопоставящи се, а претендират за легитимен граждански „редовен“ статус като социални конструктивни градивни явления.* Свидетели и участници, извършители сме на **структурна трансформация при превръщането на традиционното модерно национално общество в глобално транснационално общество с още един нов основен действащ субект – глобалната масова група.** Така дисипативните тенденции на самоорганизация на глобалния човешки свят налагат и изявяват масовите спонтанни формирования като нова основна структурна негова клетка/единица за социално функциониране. Те съответстват и се пораждат от спецификите на глобалното общество – те са негови рожби. Като цяло са с *неимоверно по-висока мобилност и динамичност в сравнение със своите предшественици от добре структурираните, надеждно регулираните национални общества на миналия век.* Прокарването на една **еволюционна перспектива** ни позволява да констатираме, че в глобалното общество масовите спонтанни граждански формирования търсят да осигурят (възстановят от племенните епохи) *директната връзка „индивид–общество“*, но на ново равнище и преодолявайки посредничеството както на обществените институции, така дори и на гражданските структури от гражданското общество:

1. *Масовите спонтанни формирования се налагат като нова структурна единица за непосредствено директно социално функциониране на личността в глобалното общество.*

2. *Масовите формирвания притежават уникална „отвореност“ и като следствие:*
  - са наистина *представителна случайна извадка* на цялото глобално общество;
  - участието за първи път е *въпрос на упражняване изцяло на личен избор и воля*;
  - за *българското общество* за първи път фразеологизмът „закърмен с революционен дух“ (в постмодерен вариант „закърмен в дух на гражданско неподчинение“) има буквално, а не метафорично значение;
  - **разбирането**, че сега отглеждаме може би *първото поколение български деца, от което една немалка част ще има този уникален граждански опит от най-ранно детство*, може да помогне на образователните и педагогически проекти след няколко години да не бъдат изненадани от „странностите“ им и *да не прибягват до мистични или осъдителни квалификации*.
3. Чрез участието си в тях съвременният човек удовлетворява едновременно и в сътрудничество контрастната двойка базови потребности „*сигурност–себереализация*“.
4. Масовите спонтанни формирвания имат висок *полифункционален потенциал за социо-културна и социално-психологическа интеграция* на младите хора *в сензитивния* за изграждане на емоционална и обща психосоциална идентичност *период* на юношеството и ранната зрелост.
5. Масовите глобални формирвания се характеризират с *висока рисковост* (неопределеност и динамичност на условията), но и с висок *емоционален екстрем* заряд и затова са *високоефективни и резултатни* за психосоциално изграждане. Затова са *притегателни* като социална среда.
6. Новият етап на „*постефекта*“ на масовите глобални събития практически *не само удължава живота* на формирането, като му позволява **едновременно да бъде и екстремно, и инертно, но го превръща и в константен устойчив механизъм за акумулирано и индивидуално социално поведение.**
7. Поради това глобалните масови формирвания в съвременната епоха *имат история/памет; формират определена организационна култура/планирана самоорганизация; по-трудно се поддават на манипулация.*
8. Всички горни условия правят, щото да не е задължително масовите движения и формирвания да имат *явен или постоянен водач/ядра.*
9. **Индиректни, но неизбежни изводи за тихото/властно реструктуриране на училищната среда и на класно-урочната система от**

**младите хора (понеже ние не го правим): преобразуват и буквално създават нова образователна инфраструктура чрез виртуалните технологии – адекватен глобален модел на глобалното общество.**

Затова е логично, че българските младежи изразяват недоверие, резервираност и разочарование от управленската, гражданската, водещата роля на възрастните в съвременното глобално общество. Това не може да не се усети. Какво може да се направи? Усилие и добра воля са необходими от съвместно живеещи. *Партньорството* е принципът за реабилитиране на авторитета на всички борещи се за него. Възрастните трябва да осъзнаем, че само взаимната конструктивна стимулираща дейност и подкрепа може да повиши авторитета, престижа на институциите, на ръководителите, на поколението, на общността, на родната територия и да накара поколенията след нас да се трудят и да се чувстват съпричастни с едни традиции, по-дълготрайни и дълговечни, с по-широка перспектива от един или два мандата, от една, па макар и десетгодишна стратегия, от един двугодишен срок за „приемане в ...“.

*Важно е в българското медийно пространство да има образователно и педагогически регулирано, и „цензурирано“ време за достъп и участие на младите хора заедно с родители, приятели, специалисти. Образованието и училището, младите хора и учителите, родителите и психолозите, педагогическите съветници и възпитатели имат думата като екип* в коментара на това, което се случва с тях.

*Важно е масовизацията на обществения и на гражданския живот в глобалното общество да се трансформира от педагогическите фактори в образователни и формиращи теми и модули, които да намерят място в училищните активности, дейности, диалози; в контакта със семейства и близката среда на младите хора.*

*Важно е не само младите да се учат на гражданско поведение в масова среда, но и за възрастните, защото това е ново явление и нов тип ситуации от последните години, за които всички ние не сме готови.*

**Конкретни изводи и препоръки от педагогическа гледна точка: те се базират на изявените диалектически противоречиви отношения между ключови фактори в „педагогическото обкръжение“ на личността – „педагогически професионални субекти–образователна среда“; отношения тип мониторинг „възрастни–млади“/„връстници–връстници“/„родители–деца и братя–сестри“; отношение „полови–възrastови и социални детерминанти“; отношение „социални образци–личен опит“; отношение „емоционална импресия–експресия“; отношение „себе възприемане–себeregуляция“; отношение емоционален спектър юноши–младежи.**

*Педагогическите личностни фактори (преподаватели и специалисти) са в критично ниска точка на статус и авторитет пред младите хора по отно-*

шение на тяхното участие в масови формирования. *Обаче образователната среда и образователните формирования (културни училищни събития и на територията на училището) са с висок рейтинг – образователната среда е водеща като доверителна и предпочитана. Значимостта е налице, особено сред учениците, и трябва да се използва за установяване на диалога в час на класа, в обучението по обществени науки, в училищна медия, в дискуссионни форуми, в съвместни бинарни учебни часове, в интегрирани извънучебни занятия, да се стимулират ученическите инициативи и тематични форуми – директни и „очни“ (в интернет пространството).*

*Училищната политика и годишните планове на ръководството на училищата да включват опцията на интерес, на внимание, на загриженост към този аспект от живота на нашите ученици, за да се стимулират учителите и педагогическите специалисти да го интегрират в годишната си заетост и режим на взаимовръзка със семействата и младите хора, с представители на обществените структури и институции.*

*Да се търсят и установяват контакти с местните, регионалните и национални медии като партньори-обучители за формиране на умения з компетентно търсене и използване на адекватна обективна информация в съвременния свят.*

*Да се отчитат възрастовите и свързаните с тях социално-психологически и културни детерминанти в общуването с младите хора и особено свръхсензитивността, високата реактивност и чувствителност на по-малките при участие, преживяване и оформяне на по-крайни позиции по отношение на определени събития и на тяхната лична роля в тях. Какво може да се направи – да се използват взаимните контакти и дискусии между различните възрасти – практикуващите студенти в базовите училища и институции, както и по-големите ученици в училище да участват по тези теми в час на класа или по отделните учебни предмети. Този механизъм на менторство и мониторинг от по-големите към по-малките, но в близки възрастови „категории“ би работил и за възстановяване на крехките връзки между „братя и сестри“ в голямото социално семейство, за преодоляване на отчуждението между връстници (установено емпирично).*

*Близката среда, или по-точно родителите, реабилитират през последните години на глобализация своите и значимост, и авторитет, и доверие. Фамилният и образователният дискурс само ще се обогатят взаимно, и то в подкрепа на младите хора, и е отговорност на родители и на специалисти да търсят и генерират икономични и ефективни, щадящи форми и пътища за връзка и поддържане на откритост, взаимна информираност и доверие.*

*Масовите формирования и участието на младите хора в тях действително се оказват мощен и многофункционален механизъм за социалнопсихологическа и социо-културна интеграция; за емоционално експериментиране, опитване и съзряване, като по уникален начин удовлетворяват двойката по-*

требности „сигурност–себереализация“. Затова тази територия е и деликатна и твърде лична, но и свързана със социалните и общи жизнени екзистенциални позиции на младите хора. Те изявяват категорични предпочитания „с кого“ и готовност да споделят и коментират.

*Силните, екстремни, „адреналинови“ емоционални потребности са естествени и присъщи за юношеска и младежка възраст.* Младите хора търсят среда за тяхното удовлетворяване и съвременните масови спонтанни формирования заемат това празно пространство, навлизайки в един свой нов ренесанс след епохата на ХХ в. на централизирания затворен свят на „студената“ и „гореща“ война.

*Емоционалните интереси, обаче, и това е тревожно, често са занемарени в младежка и юношеска възраст.* Твърде често участието в масови събития става напълно спонтанно (понякога прибързано, немислено) и като противоположно на формалната, регулирана образователна и/или професионална среда, които на всичко отгоре проявяват през последните години тенденции за допълнително рестриктивно (и безсмислено) свръхрегламентиране. **Култивирането и развитието на емоционалните интереси на младите хора в съчетание с техните нарастващи социални и граждански интереси в глобалния свят** са едни от приоритетните и спешни отговорности на педагогически загрижената и обичаща среда.

*Емоционалният свят на юношите и девойките е по-динамичен, противоречив, лабилен, контрастен, но и по-спонтанен, по-отворен и общителен.* Младежите са по-рефлексивни, по-автономни и независими, но и по-дистанцирани към собствения емоционален свят, към личното си участие и позиции в масова среда, търсят активно обратна връзка. Това говори за високите потребности от себепознание и себеразбиране в тези посоки. **Емоционалните цветни спектри** разкриват вълнуваща душевност, търсеци индивидуалности, на моменти и уплашени и притеснени. **Емоционалното откровение**, независимо от неговите цветове, е най-скъп дар, е вече с висока психологическа и жизнена стойност и стабилен фон за личностно култивиращо взаимодействие между специалисти и възпитаници и за взаимна трансформация.

*В по-ниската възрастова група при юноши и девойки емоционалният фон в масова самоорганизираща се спонтанна среда е по-лабилен, контрастен и изпълнен с противоречиви чувства.* Младите хора изразяват своята несигурност и притеснения. В тази територия ясно се очертава необходимостта от изключително висока професионална и педагогическа култура и разбиране за контактуване и общуване с учениците. Резултатите действително категорично подкрепят *изследователската хипотеза за емоционалния свят на младите хора като интензивен, наситен, ярък, експлозивен, но и противоречив и „объркан“*, т.е. търсец и в процес на активно изграждане, експериментиране.

*Бе проявен интерес и към отделните въпроси и резултатите от тях.* Обратната връзка и авторефлексивните и диалогични продължения на анкет-

ните проучвания ги превърнаха във формиращи дейности и това позволява да се предложи подобни автодиагностични и развиващи задания, казуси, моменти *да се интегрират* в образователните и консултантски формиращи дейности. Оказа се, че са икономични и ефективни; провокиращи и същевременно уважаващи личностната автономност и независимост на емоционалния и мирогледен свят на младия човек; доверителни и гарантиращи конфиденциалността на информацията. *Персоналните изводи и препоръки* не се коментират публично, но това не накърнява, а напротив – заздравява чувството за *споделеност и защитеност едновременно* – това, което младите хора споделят, че се усеща и в масовата среда – едновременно анонимна, но в необходимия аспект огласена – „общност в името на нещо значимо“.

*Младите хора са активни, особено сензитивни и ангажирани при определяне и проектиране на бъдещите си социални позиции и в двата им аспекта – и в личен план като родители (анкетно проучване), и в общосоциален план като мисионери (качествено изследване интерпретация на сентенция) и реализиращи жизнената си кауза. Балансирането на удовлетворяването на прагматичния личен интерес и на отдадеността на нещо голямо е родова екзистенциална дилема, която се преживява дълбоко и от поколението на нашите деца. Най-семплото и ефективно подпомагане – да дадем знак, че ги разбираме, уважаваме и че подкрепяме тяхното търсене на баланс.*

### ***Обществени и изследователски перспективи***

В глобалния свят съотношението между полови, възрастови, образователни, социо-културни, психологически детерминанти за изборите и в поведението на личността се променя в зависимост от региона, от събитието, от средата. Това е ефектът на повишаването на степените на вероятности и естествено, на възможните съчетания, когато се „отворят границите“ (във всякакъв смисъл – географски, икономически, политически, културно, етнически, религиозно, информационно...). Ето защо *бъдещето на изследванията на поведението на личността в големите масови среди, детерминирано от различните фактори, практически може да има необозримо разнообразие и тепърва ще се развива*. Но всяко едно изследване, макар и неизбежно ограничено, може да бъде от конкретно информативно и практическо значение за оптимизиране на социалнопедагогическите, обществените и персонални реалности.

Определено смятам, че социалните психолози, културолози и политолози, социолози имат ангажимента да изследват и характеризират новите проявления на масовите формирувания и движения в глобалната епоха, новите им характеристики и разноречив потенциал, за да снабдят с общите си изводи специалистите от приложните подпомагащи професии, които ще адаптират и ще използват консолидираните постижения в работата с младите хора. Ще предоставят и на управляващи, на политици, на ръководители и на лидерите



на обществото ни информацията, която може да ги учи да обичат, да предвиждат, да ръководят и да манипулират масите в красивия и доверителен смисъл на думата. *Убедена съм, че никой отговорен и чувствителен специалист от социална и подпомагаща професия не е безучастен към отраженията на глобализацията върху поведението на личностите и на групите.* Процесите са твърде динамични, за да си позволяваме лукса да налучкваме и да действваме само по импровизация. Научните гилдии и идейните ядра на социума тепърва ще се ангажират с тази проблематика във всичките ѝ измерения.

В крайна сметка става дума за едно емоционално и духовно съпричастие и то не се помества и технологизира в програми, стратегии, дейности, планове, учебни часове или дискуссионни форуми – то е като *течащ жизнен флуид* – невидим, но сърцевинен, и *неподчинен* на професионален, политически, управленски, граждански, какъвто и да е *формален режим на случване* – той е жизнена функция, благодарение на която един вид се съхранява, развива и продължава. Осъзнаването на това дребно (като зрънце за посев) обстоятелство може да ни помогне да не опорочаваме, елементаризираме, техницизираме и с това, да профанизираме явления и феномени, на които се основава нашето видово родово присъствие тук и сега. **А с професионална и човешка отговорност да им осигуряваме нужното разнообразие, простор и свободен избор за изживяване и събдяване и от нашите деца – така, както сме го очаквали, искали, настоявали и отстоявали (някога) за себе си.**

**Всъщност изследването като едно истинско приключение, което знае, че не е разбрало всичко, може да завърши с една нарочно задържана за края авторска епитафия: „Искахме гражданинът да познава правата и задълженията си, да бъде активен, автономен, независим. Искахме децата ни да поемат „в свои ръце“ собственото си изграждане, да бъдат активни и търсеци, опитващи и създаващи личния си опит. Е – това се случва! Но ние – ние подготвихме ли се за него?“ Може би не е късно да послужи за ново начало.**

## ЛИТЕРАТУРА

- Андреева, Л. Социално познание и междуличностно взаимодействие. С., 1999.
- Байчинска, К. Статуси на психосоциална и национална идентичност, ценности и психично благополучие в юношеска възраст. С., 2009.
- Ериксън, Е. Идентичност: младост и криза. С., 1994.
- Зиновиева, И. Личност и индивидуалност. С., 2011.
- Зиновиева, И. Смисъл и смислова регулация на поведението. С., 2010.
- Гюрова, В., В. Божилова. Магията на екипната работа. С., 2006.
- Канети, Е. Пристъпи от думи. Масите. С., 1994.
- Ларсен, Км., Кр. Крумов. Социална психология: нов поглед към личността и социалния свят. С., 2010.



- Льобон, Г. Психология на тълпите. С., 1995.
- Манан, П. Смисълтът на нациите. С., 2011.
- Минчев, Б. Психология на човешкото развитие. С., 2010.
- Неновски, Н. Право и ценности. С., 1983.
- Правни изследвания. Сб. Под ред. на Н. Неновски. С., 1992.
- Радев, Д. Разделението на властите в модерната държава. С., 1994.
- Рашева-Мерджанова, Я. Правовата държава и гражданското общество като взаимни корективи (позицията на образованието). – *Образование*, 2012, 4, 3–19.
- Рашева-Мерджанова, Я., Цв. Динчева. Как да се съгласуваме – ръководство по организационна и лична култура. Бл., 2007.
- Силгиджан, Х. Аз-концепция и психична идентичност. С., 1998.
- Стоилова, М., В. Попова. Ценностната система на съвременния българин. С., 1994.
- Теофанов, Цв. Арабската средновековна култура: от езичеството към исляма. С., 2004.
- Христова, Т., Т. Христов, С. Христов. 10-те златни правила за работа в екип. С., 2006.
- Adams, J. et al. Toward the development of an objective assessment of ego-identity status. – *Journal of Youth and adolescence*. 1979, 8, 223–237.
- (le) Bon, G. The Growd: A Study of the Group Mind. 1920.
- McGuire. W. J. The spontaneous self-concept as affected by personal distinctiveness. In: Lynch, M. D. and coll. (eds.) *Self-concept: advances in theory and research*. New York, 1981.
- Marcia, J. E. Identity in adolescence. – In: J. Adelson (Ed.) *Handbook of adolescent psychology*. New York, 1980.
- Marcia, J. E, Common Processes Underlying Ego Identity. Cognitive Moral Development and Individuation. – In: D.K. Lapsley, F. C. Power (eds.) *Self, Ego and Identity Integrative Approaches*. New York, 1988, 211–225.
- Mischel, W. and Y. Shoda. A cognitive-affective system theory of personality. *Psychological Review*. 1995, 102, 246–268.
- Murray, H. Explorations in personality. New York, 1938.
- Pervin, L. Personality theory and research. Prospects for the future. In: *Pervin, L. A. Handbook of personality*. 1990. New York, 723–727.
- Peterson, C. The future of optimism. *American Psychologist*, 2000, 55, 44–55.
- Prieur, J. Les symbols universels. Paris, 1991.
- Rosch, E. Reclaiming concepts. In: *Nurier, R. (eds.) Reclaiming cognition: The primacy of action, intention and emotion*. Bowling Green, 1999, 61–78.
- Spranger, E. Types of men. N.Y., 1928.
- Znaniecki, T. Cultural sciences. N.Y., 1929.

Постъпила октомври 2013 г.

Рецензент:  
Доц. д-р Радка Василева

## АНКЕТНА КАРТА

Уважаеми приятелю,

Обръщаме се към теб за съдействие при изследване на младежкото участие в масовите спонтанни формирвания. Данните са анонимни и ще бъдат използвани само за нуждите на настоящото изследване.

Молим те да отговориш на поставените въпроси, като оградиш валидния за теб отговор или следваш специалните указания към всеки въпрос. **Моля да прочетеш внимателно всички варианти на отговор и тогава да оградиш валидните за теб.**

Благодарим предварително за отделеното време и за конкретното мнение.

1. Участваш ли (или преди) в различни масови събития в училище (университета) или вън от него? Моля да сложиш „X“ във валидната за теб клетка за всяка форма в следващата таблица.

Форми	Степен	Не пропускам	Често	Понякога	Избягвам	Не участвам
Улични професионални или политически демонстрации и стачки						
Училищни/университетски дискотеки						
Училищни/университетски празници						
Площадни масови национални празници (Нова година, Великден)						
Манифестации и шествия						
Граждански движения и демонстрации (еко, права и свободи)						
Религиозни движения и демонстрации						
Художествени масови прояви на открито – концерти, фестивали						
Масови спортни събития – мачове, състезания						

Културни събития в зала - театър, класическа музика, опера					
Културни събития в зала – съвременна музика, кино					
Друго – <b>моля посочи</b>					

**ДОРИ ДА НЕ УЧАСТВАШ В НИТО ЕДНА ОТ ФОРМИТЕ,  
МОЛЯ ТЕ ДА ПОПЪЛНИШ АНКЕТНАТА КАРТА,  
ЗАЩОТО ТВОЯТА ПРЕЦЕНКА Е ВАЖНА.**

2. Кои са според теб най-важните характеристики на тези събития? Ограничи 5 най-значими за теб.

- А) разтоварване от ежедневни проблеми
- Б) забавляваш се
- В) ставаш част от нещо по-голямо
- Г) обединяваш се с другите в името на обща значима цел (кауза)
- Д) чувстваш се защитен
- Е) чувстваш се значим
- Ж) чувстваш се невидим
- З) чувстваш нарастваща сила и мощ
- И) „изпускаш парата“
- Й) можеш да се скриеш за малко от всичко
- К) правиш неща, които иначе не би посмял да направиш
- Л) споделяш с много хора нещо важно
- М) обединяваш се с други за протест и борба срещу .....
- Н) друго – моля посочи .....

3. При какви условия участваш в подобни събития? Посочи 3 най-важни за теб условия.

- А) ако има с кого да отида, няма значение кой е
- Б) ако приятелите ми са там
- В) обикновено със съученици
- Г) ако ми е интересно, дори и да съм сам(а)
- Д) ако имам време за „убиване“
- Е) като ми трябва адреналин
- Ж) ако са по повод на големи празници
- З) ако е нещо, което живо ме интересува – конкретизирай, моля те.....

И) не участвам в такива неща

Й) друго – посочи .....

4. С кого споделяш преживяванията след такива събития? Посочи всички валидни за теб отговори.

- А) приятели
- Б) съученици
- В) вкъщи – родители
- Г) вкъщи – братя и сестри
- Д) в интернет мрежата – посочи – фейсбук, форуми, скайп .....

Е) в клас, ако ни попитат учителите (посочи) .....

Ж) друго – моля посочи .....

З) не споделям

5. Би ли участвал(а) в подобно мероприятие заедно с: Моля те, попълни таблицата като сложиш „X“ в клетката с твоето мнение за всяка категория лица.

Степен Участници	Само с тях участвам	Предпочитам	Само ако се разбираме	Тази характеристика няма значение	Категорично не участвам с тях
Съученици					
Приятели					
Родители					
Преподаватели					
Връстници					
По-възрастни					
По-малки					
Непознати					
Хора с общи възгледи					

6. Ако имаш дете, каква позиция, мислиш, че ще имаш спрямо неговите участия в такива масови събития или движения? Посочи един отговор или напиши своя:

- А) нека да участва, но трябва да знам
- Б) ще държа на определени условия – да е безопасно и да е със сигурни приятели
- В) ще позволявам, но много ще се безпокоя
- Г) ако му имам доверие, то ще си решава
- Д) от определена възраст нататък – посочи от каква .....

Е) зависи в какви събития – посочи кои подкрепяш .....

Ж) категорично съм против

З) друго – моля посочи .....

7. Лично ти бил(а) ли си някога в основата (инициатор, сподвижник) на зараждане и провеждане на такова масово мероприятие?

А) да – посочи .....

Б) не

8. С какъв символ би оприличил(а) характера и настроението на масовите младежки движения и събития? Избери **2 най-подходящи или посочи свои:**

А) огън, пламък Б) море В) река

Г) пясък Д) жито Е) гора Ж) знаме З) небе, простор И) вятър

Й) друго – посочи .....

9. Има ли международен или български образец (исторически или съвременен) на масови прояви или движения, който те вдъхновява и който следваш?

А) да – посочи .....

Б) не

10. Има ли историческа или съвременна личност като водач на масови прояви и движения, която е твой образец?

А) да – посочи .....

Б) не

11. А има ли образец на движение или личност в обратен смисъл – който те плаши и отвращава?

А) да – посочи .....

Б) не

12. Какви характеристики трябва да притежава съвременният водач и вдъхновител на масови огромни мероприятия и движения? Избери **3 най-важни** да теб.

А) да познава масовата психика

Б) обаятелен

В) красноречив

- Г) умее да създава привърженици
- Д) манипулатор
- Е) интуиция – предусеща настроенията на масите
- Ж) друго – посочи .....

13. Ти притежаваш ли някои от тези качества? Ако „да“, посочи **3 най-при- същи за теб**. Ако „не“, подмини въпроса.

- А) .....
- Б) .....
- В) .....

14. Има ли нещо, което те притеснява по време на тези мероприятия? Посочи **3 най-значими** обстоятелства:

- А) ....., защото .....
- Б) ....., защото .....
- В) ....., защото .....

15. Бил ли си свидетел(ка) на инцидент или злополука по време на масови събития?

- А) да – моля те посочи .....
- Б) не

16. Ти самият(-ата) бил(а) ли си потърпевш(а) в подобна злополука?

- А) да
- Б) не

17. Ако искаш, сподели: .....

18. Смяташ ли, че е полезно за обществото и за младите хора да се обсъждат публично такива масови прояви? Посочи **1 отговор**.

- А) да, при всички случаи
- Б) да, но само ако има някакъв проблем или заплаха
- В) само при определени условия – от компетентни лица и искрени участници
- В) не мога да преценя
- Г) по-добре не, това са спонтанни неща в социалния живот

19. Лично ти би ли участвал(а) в споделяне или обсъждане на такива събития? Посочи **всички валидни за теб** отговора.

- А) да, в споделяне на личен опит в клас

- Б) да, в публичен коментар в училище/университета
- В) да, в специално предаване по телевизия или по радиото
- Г) да, в интернет-мрежата – форуми, скайп, фейсбук
- Д) не бих участвала
- Е) бих коментирала само в определен кръг – посочи, моля те .....
- Ж) друго – посочи .....

20. Ти си: Моля, попълни и **подчертай вярното за теб:**

- А) на ..... години
- Б) в ..... клас (курс) в ..... училище (средно/висше)
- В) **работя като** ..... постоянно, сезонно, засега /

**не работя**

- Г) пол: мъж жена

21. С какво бихте сравнили най-силното си усещане при участие в масово събитие?

- А) с нещо от личния си живот (моля, посочете) .....
- .....
- Б) с нещо от училищния си (професионалния си) живот (моля, посочете) .....
- .....
- В) с нещо от обществения си живот (моля, посочете) .....
- .....
- Г) с нещо от спорта (моля, посочете) .....
- .....
- Д) с нещо друго не мога да го сравня (моля, пояснете) .....
- .....
- Е) не мога да преценя .....
- .....
- Ж) друго (моля, посочете) .....
- .....

**БЛАГОДАРЯ!**



## Приложение 2

Моля Ви да изразите в рамките на 5 минути в 5–6 изречения разбирането си за сентенцията на Дуайт Айзенхауер:

**„Всеки може да постигне всичко, стига да не го е грижа кой ще обере лаврите.“**



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Педагогика  
Том 107

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”  
FACULTY OF EDUCATION  
Education  
Volume 107

---

МЕТОДИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИТЕ  
ПЕДАГОЗИ КАТО БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ  
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ  
ПЕДАГОГИКА И НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ОТ БАЗОВИ  
УЧИЛИЩА НА СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

НЕЛИ ИВАНОВА\*

***Резюме:** В студията е представен качествен и количествен анализ на резултатите от проведено изследване за установяване чрез анкета на методическата подготовка на студентите от специалност Педагогика през погледа на учители от базови училища на СУ „Св. Климент Охридски“ и студенти педагози. Поставят се акценти, свързани с взаимодействието на висшето училище и базовото училище, с мотивацията на студентите като потенциални начални учители и пр.*

***Ключови думи:** методическа подготовка, учители от базови училища на СУ „Св. Климент Охридски“, студенти от специалност Педагогика, мотивацията на студентите като потенциални начални учители.*

---

\* E-mail: neli\_s\_iv@abv.bg

**PEDAGOGY STUDENTS' METHODOLOGICAL PREPAREDNESS FOR THEIR FUTURE  
PRIMARY TEACHER CAREERS – A SURVEY OF PEDAGOGY STUDENTS  
AND INTERNSHIP SUPERVISOR TEACHERS OF SOFIA UNIVERSITY  
„ST. KLIMENT OHRIDSKI“ OPINIONS**

**Nelly Ivanova**

***Abstract:** The study presents quantitative and qualitative analyses of the data from a survey which aim has been to evaluate the pedagogy students' methodical preparedness for their future primary teacher careers. The two target groups are internship supervisor teachers of Sofia university „St. Kliment Ohridski“ and students in pedagogy. Important questions like the interaction between higher schools and internship schools, the motivation of students for their future primary teacher careers, and so on are also discussed.*

***Key words:** the methodical preparedness, internship supervisor teachers of Sofia University „St. Kliment Ohridski“, students in pedagogy, the motivation of students for their future primary teacher careers.*

## **Въведение**

Проблемът за методическата подготовка на студентите от специалност Педагогика като бъдещи начални учители не е изследван във Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“, но е изключително актуален – в контекста на проблема за успешната професионална реализация и социализацията на студентите педагози. В България проблемът е недостатъчно изследван. Поради това е избран като изследователски проблем, представен в настоящото изложение.

### **Изучаването на учебната дисциплина „Методика на обучението по български език и литература в началното училище“ от студентите от специалност Педагогика**

След запознаване с периодите в развитието на детската литература и с най-ярките ѝ представители (по избираемата дисциплина „Детска литература“), и след интерпретацията в практически план на нормите на книжовния български език (по избираемата дисциплина „Съвременен български език“) от модул „Училищна педагогика“, студентите педагози във Факултета по педагогика към СУ „Св. Климент Охридски“ изучават и задължително избирателно избираемата дисциплина „Методика на обучението по български език и литература (БЕЛ) в началния етап на основната образователна степен“ (МОБЕЛ). Сту-

дентите имат възможност чрез изучаването на дисциплината да се запознаят с характерното за периода на начално оgramотвяване, с процесите на овладяване на четивната техника и формирането на уменията за писане, със спецификата на обучението по български език като първи език и на литературното обучение, със своеобразието на формирането на комуникативноречеви умения – за възприемане и осмисляне, и за създаване на текст, за спецификата и целите на общуването в контекста на интерпретираната проблематика. Интерпретират очакваните резултати от обучението по БЕЛ, регламентирани от учебните програми по български език и литература в началния етап на основната образователна степен. По време на обучението по тази дисциплина, тъй като тя е с текуща оценка, на студентите се предоставя възможност да подготвят портфолио, в което се включва *курсова работа* (отразяваща анализа на резултатите от проведено изследване с ученици в началния етап на основната образователна степен по проблем, свързан с езиковото или литературното обучение), *анализ на учебник по български език или читанка за 1.–4. клас* – по предложени критерии и методически вариант на *ход на урока*, който са апробирали в базово училище на СУ „Св. Климент Охридски“ – в рамките на хоспитирането по тази дисциплина. Докосването на студентите педагози в практически план до проблемите на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен им дава възможност да се ориентират в спецификата на педагогическото общуване в урока по български език и литература. Предоставената им възможност да реализират урок по български език и литература в 1.–4. клас съдейства за установяване на контакт с децата в начална училищна възраст, за долавяне спецификата на педагогическото общуване в урока по български език и литература в началния етап на основната образователна степен.

Как да се интерпретира **учебното съдържание** в контекста на родно-езиковото обучение по български език и по литература в различните **видове уроци по български език и литература**? Какви **методи, похвати и форми** да използва началният учител, за да постигне **очакваните резултати по отношение на знанията, уменията, отношенията** (както ценностни ориентации, така и оценъчни съждения и емоции, насочени към богатството на езика, към заобикалящата действителност, националната идентичност, културната различност и пр.)? – на тези въпроси се търси отговор в процеса на изучаване на учебната дисциплина „Методика на обучението по български език и литература в началното училище“ от студентите от специалност Педагогика.

Достатъчно ли е, обаче, в рамките на 30 учебни часа лекции и 30 часа упражнения, и 15 часа хоспитиране в рамките на подготовката по задължителноизбираемата учебна дисциплина „Методика на обучението по български език и литература в началното училище“ студентите педагози да се подготвят за реализиране на обучението по български език и литература в началния етап

на основната образователна степен? Какво още е необходимо да се направи, за да се чувстват уверени студентите за успешното реализиране на това обучение? Как да се усъвършенстват контактите между висшето училище и базовото училище, за да се съдейства за методическата подготовка на студентите педагози? На тези и други подобни въпроси се търси отговор чрез реализацията на научноизследователската работа в контекста на темата на проекта<sup>1</sup>.

## **Изследване за установяване методическата подготовка на студентите педагози като бъдещи начални учители**

### ***Цели и обхват на изследването***

През м. май 2013 г. е проведено изследване със студенти от специалност Педагогика и начални учители от базови училища на СУ „Св. Климент Охридски“.

С изследването се цели:

1. Проучване потребностите на студентите педагози във връзка с подготовката им в контекста на дисциплината „Методика на обучението по български език и литература в началното училище“ – като предпоставка за успешната реализация на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен;
2. Проучване мнението на началните учители от базовите училища на СУ „Св. Климент Охридски“ за методическата подготовка на студентите педагози като бъдещи начални учители;
3. Обобщаване на получените от изследването резултати и извеждане на обобщения и препоръки за усъвършенстване подготовката на студентите по „Методика на обучението по български език и литература в началното училище“.
4. Изготвяне на конкретни методически идеи за усъвършенстване процеса на подготовка на студентите педагози като бъдещи начални учители по български език и литература в началния етап на основната образователна степен.

---

<sup>1</sup> Студията отразява етап от извършената работа по темата на научноизследователски проект №40/15.04.2013 г., на тема „Равнище на методическата подготовка на студентите от специалност Педагогика като бъдещи начални учители“, финансиран от Университетски фонд „Научни изследвания“ на СУ „Св. Климент Охридски“. Авторът на студията е ръководител на научния колектив, реализирал изследването и анализа на получените резултати. В провеждането на изследването и количествения и качествения анализ на получените резултати активно са се включили членовете на колектива по проекта – студентите от III курс специалност Педагогика: *Вероника Стоянова, Стиляна Калеева, Ралица Василева, Гергана Валентинова, Яна Иванова и Кристияна Стойчева*, както и студентите *Елена Стефанова и Данина Вучева*.

Анкетното изследване е проведено с общо **40 учители** от базови на СУ „Св. Климент Охридски“ **4 столични училища** (6 – от **139 ОУ „Захарий Круша“**; 3 – от **133 СОУ „А. С. Пушкин“**; 9 – от **101 СОУ „Бачо Киро“**, 22 – от **144 СОУ „Народни будители“** – гр. София) и с **50 студенти** от специалност Педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ (**20** – от III курс редовно обучение, **15** – от IV курс редовно обучение и **15** – от IV курс задочно обучение).

В базовите училища студентите от специалност Педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ наблюдават уроци на начални учители и апробират свои методически варианти на уроци по български език и литература в 1.–4. клас (в рамките на изучаването на дисциплината „Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен“). Там се провежда и преддипломната им практика. По тази причина изследването е реализирано и с начални учители от базовите училища на СУ „Св. Климент Охридски“, за да се установи – как тези учители преценяват методическата подготовка на студентите педагози – на основата на наблюденията си от съвместната работа със студентите както по време на хоспитирането по дисциплината „Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен“, така и по време на преддипломната им практика.

### *Диагностичен инструментариум*

За реализиране целите на изследването бе необходимо:

1. Да се създаде подходящ диагностичен инструментариум в съответствие с целите на изследването, а именно:
  - *анкета* със студенти от III и IV курс на специалност Педагогика – редовно и задочно обучение;
  - *анкета* с начални учители от базови училища на СУ „Св. Климент Охридски“;
2. Да се направи обработка на получените от проучването резултати.
3. Да се направят изводи и обобщения на основата на количествения и съдържателния анализ на данните от проведеното изследване, представени графично и таблично, с цел усъвършенстване на методическата подготовка на студентите от специалност Педагогика.

Анкетата включва общо **20 въпроса** – 18 от отворен тип и 2 от затворен, с които се цели да се изследва мнението на студентите за изучаването на дисциплината МОБЕЛ в начална училищна възраст, както и да се самооценят и да бъдат оценени от началните учители от базовите на СУ „Св. Климент Охридски“ училища – по отношение на методическата им подготовка в резултат на изучаването на дисциплината – по определени **параметри**, а имен-



но: *Обогатяване познанията на студентите педагози за спецификата на работа в началния етап на основната образователна степен в резултат на изучаването на дисциплината МОБЕЛ; Яснота на целите на обучението по дисциплината МОБЕЛ в началното училище за студентите педагози; Съответствие на целите на обучението по дисциплината МОБЕЛ на интересите и целите на студентите педагози; Умение на студентите педагози да съвместяват целите си с тези на обучението по дисциплината МОБЕЛ и с целите на преподавателя по МОБЕЛ, с целите на базовия учител; Наличие на оптимален баланс между теория и практика в обучението по дисциплината МОБЕЛ; Удовлетвореност от начина на провеждане на хоспитирането по дисциплината МОБЕЛ в началното училище; Взаимодействие между титularyя и асистента по дисциплината МОБЕЛ; Съобразяване на студентите педагози с равнището на езиковото и литературното развитие на учениците в начална училищна възраст, когато подготвят уроци по български език и литература; Използване от студентите педагози на съвременни образователни технологии в уроците по български език и литература в процеса на обучението по дисциплината МОБЕЛ в началното училище; Съдействие от началните учители от базовите училища при подготовката и реализацията на уроците по български език и литература от студентите педагози по дисциплината МОБЕЛ в началното училище; Съобразяване на студентите педагози с направените от началните учители от базовите училища препоръки за подготовката и реализацията на уроците; Съдействие от страна на преподавателя по МОБЕЛ при подготовката и реализацията на уроците от студентите педагози; Ценното, което студентите педагози биха запазили в обучението по дисциплината МОБЕЛ в началното училище; Повишаване мотивацията на студентите педагози за работа по дисциплината МОБЕЛ в началното училище в процеса на изучаването ѝ; Подобряване стила на самостоятелна работа на студентите педагози като резултат от изучаването на дисциплината МОБЕЛ в началното училище; Интерес на студентите педагози към интерпретираната проблематика след приключване на изучаването на учебната дисциплина МОБЕЛ; Предложения за промени в обучението по МОБЕЛ в началното училище; Мотивация на студентите педагози да преподават български език и литература в началния етап на основната образователна степен, и пр.*

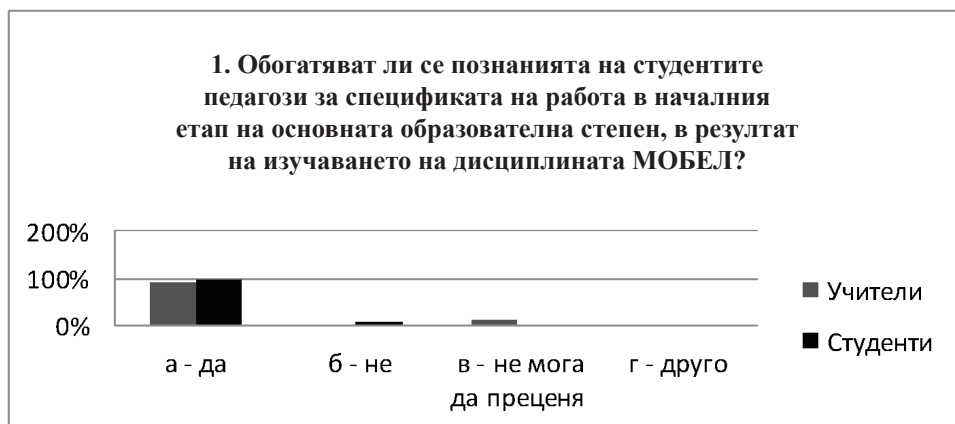
Въпросите в анкетата са еднакви за двете групи респонденти (студенти и учители). Целта е да се провери каква е методическата подготовка на студентите педагози според тях и според началните учители, при които се реализира хоспитирането в базовите училища.

## Анализ на резултатите от изследването

Количественият и съдържателният анализ на получените данни от изследването показват, че:

В отговор на **въпрос 1** от проведената анкета (*Обогатяват ли се познанията на студентите педагози за спецификата на работа в началния етап на основната образователна степен в резултат на изучаването на дисциплината МОБЕЛ?*) 90% от учителите и 97% от студентите смятат, че познанията на студентите се обогатяват в резултат на изучаването на дисциплината МОБЕЛ. Налице е единодушие и при двете групи по този въпрос. Студентите, изучавали този предмет, отговарят много утвърдително, като само 3% от тях са отговорили с „не“.

Фигура 1



На **въпрос 2** (Ясни ли са целите на обучението по дисциплината МОБЕЛ в началното училище за студентите педагози?) 52% от учителите и 45 % от студентите са посочили отговор „в голяма степен“. 49% от студентите са посочили отговор „да, напълно“, а останалите проценти на учителите са разпределени в различни отговори (25% са посочили „в голяма степен“, 10% – „да, напълно“ и 8% – „почти не“). Студентите смятат, че целите на дисциплината са ясни за тях.

Фигура 2



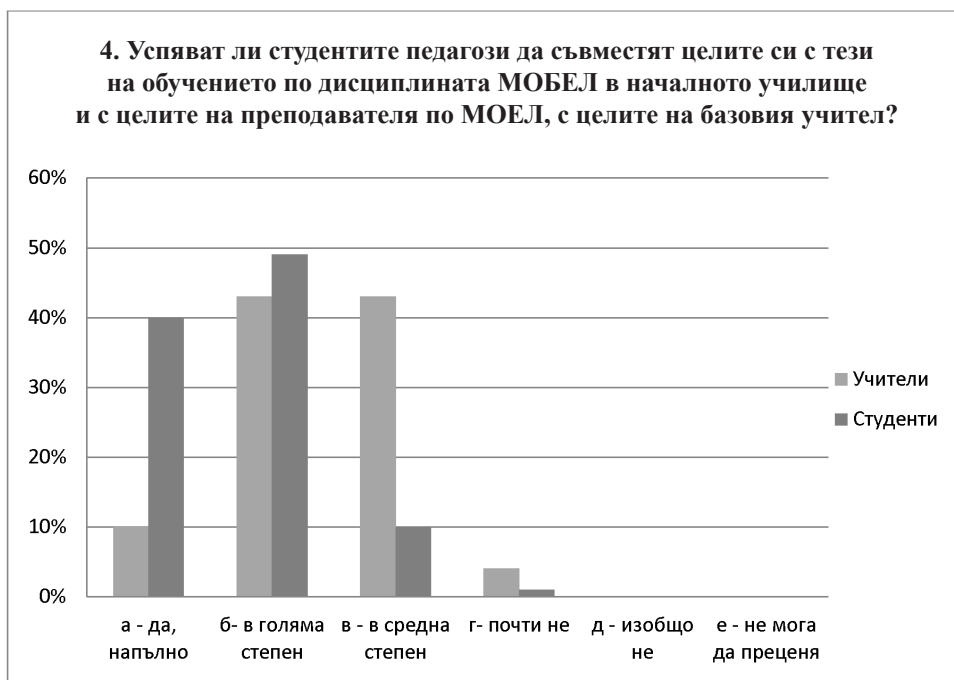
В отговор на **въпрос 3** (Отговарят ли целите на обучението по дисциплината МОБЕЛ на интересите и целите на студентите педагози?) 38% от учителите и 52% от студентите са посочили отговор „в голяма степен“. 33% от студентите са отговорили с „да, напълно“ и само 15% от учителите са посочили този отговор. Останалата част от учителите са отговорили: „в средна степен“ – 23% и „почти не“ – 13%. Общо 85% от всички студенти са отговорили в положителната скала. Това ни дава основание да смятаме, че целите на обучението отговарят на интересите и целите на по-голямата част от студентите. Учителите по този въпрос са разколебани, тъй като явно не могат да преценят непосредствено дали това е така или не. 10% от тях не са дали отговор на този въпрос.

Фигура 3



На **въпрос 4** (*Умеят ли студентите педагози да съвместяват целите си с тези на обучението по дисциплината МОБЕЛ и с целите на преподавателя по МОБЕЛ, с целите на базовия учител*) 10% от учителите са отговорили с „да, напълно“, докато при студентите този отговор е получил 40%. Отговор „в голяма степен“ е посочен от 43% от учителите и 49% от студентите. Също толкова голям процент (43%) учители смятат, че студентите успяват да съвместят целите „в средна степен“. Тези данни сочат, че учителите преценяват успеха на съвместяване на целите на студентите по-скоро в средна и в голяма степен. Студентите са убедени в успеха на съвместяването на целите и отговарят утвърдително с „да, напълно“ и „в голяма степен“.

Фигура 4



В отговор на **въпрос 5** (*Има ли, според вас, добър баланс между теория и практика в обучението по дисциплината МОБЕЛ?*) 4% от учителите и 32% от студентите отговарят с „да напълно“. 32% от учителите и 41% от студентите отговарят с „в голяма степен“. Най-много учители (52%) и 21% от студентите са отговорили „в средна степен“. 10% от учителите и 3% от студентите са отговорили с „почти не“. Както се вижда, отговорите на този въпрос са много различни и при двете групи – учители и студенти. Въпреки това – студентите, като цяло, са обединени в положителната скала от отговори, те смятат, че има добър баланс между теория и практика в обучението по тази дисциплина. Ако се сумират процентните съотношения в положителната скала, се вижда, че 73% от студентите считат, че има баланс между теория и практика. При учителите, обаче, процентното съотношение е под 50% – общо 36% отговарят в положителната скала. Останалата част са отговорили „в средна степен“, което ни дава основание да смятаме, че за разлика от студентите учителите смятат, че балансът „теория–практика“ не е постигнат и трябва да се работи още върху него.

Фигура 5



На **въпрос 6** (*Удовлетворени ли сте от начина на провеждане на хоспитирането по дисциплината МОБЕЛ в началното училище?*) студенти и учители посочват различни отговори. Докато по-голямата част от студентите отговарят с „да, напълно“ (57%), отговорите на учителите може да се разделят в три групи: „да, напълно“ (12%), „в голяма степен“ (30%) и „в средна степен“ (40%). Това показва, че за разлика от студентите учителите не са напълно удовлетворени от провеждането на хоспитирането по дисциплината МОБЕЛ. Въпреки това в отрицателната скала отговарят само 10% от учителите и 3% от студентите. Оттук следва, че изследваните лица (най-вече учителите от базовите училища) не са напълно удовлетворени от провеждането на хоспитирането и смятат, че трябва да бъде работено в посока за усъвършенстването му.

Фигура 6



На 7 въпрос (Постига ли се добро взаимодействие между титуляря и асистента по дисциплината МОБЕЛ?) 50% от студентите са отговорили с „да, напълно“, а – 35% „в голяма степен“. Студентите смятат, че има добро взаимодействие между титуляря и асистента по дисциплината МОБЕЛ. Учителите също отговарят в положителната скала: 25% са посочили „да, напълно“, 30% – „в голяма степен“ и 25% „в средна степен“. Като цяло 55% от учителите са отговорили в положителната скала. Не е малък процентът на посочилите отговор „не мога да преценя“ – 17%. 2% от учителите и от студентите са отговорили в отрицателната скала („почти не“). Учителите и студентите смятат, че взаимодействието между асистента и титуляря на дисциплината е добро.



Фигура 7



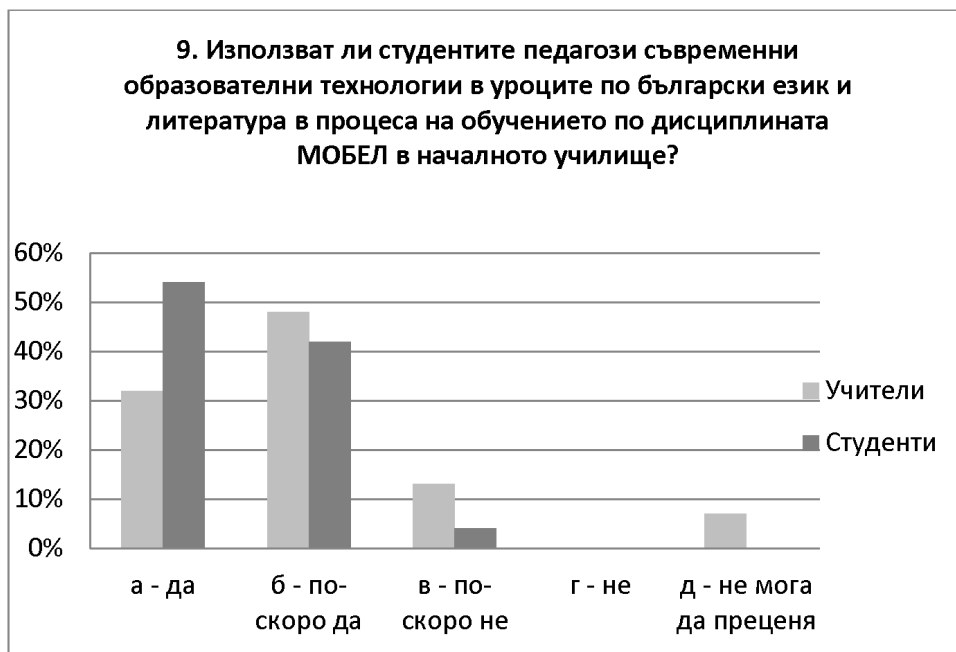
В отговор на **въпрос 8** от анкетната карта (*Съобразяват ли се студентите педагози с равнището на езиковото и литературното развитие на учениците, когато подготвят уроци по български език и литература?*) 76% от студентите отговарят с „да, напълно“, а останалите 24% – с „по-скоро да“. Учителите са отговорили по следния начин: 25% – „да, напълно“, 50% – „по-скоро да“ и 20% – „по-скоро не“. Въпреки различието в отговорите по-голямата част от тях са на мнение, че студентите се съобразяват с езиковото и литературното развитие на учениците при подготовката на уроците по български език и литература. За разлика от студентите, които не са посочили отрицателен отговор, 20% от учителите са на мнение, че студентите не се съобразяват с езиковото и литературното развитие на децата при подготовката на уроците си по БЕЛ и трябва да работят върху това.

Фигура 8



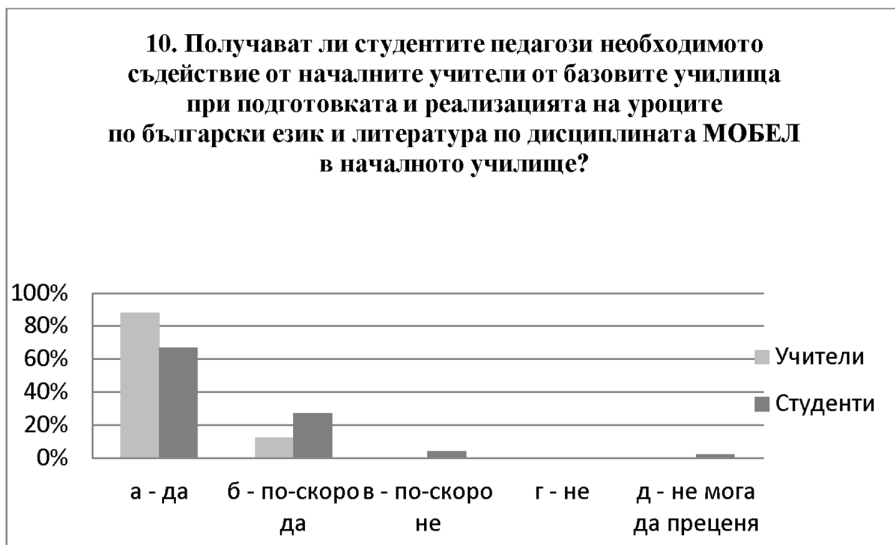
На **въпрос 9** (*Използват ли студентите педагози съвременни образователни технологии в уроците по български език и литература в процеса на обучението по дисциплината МОБЕЛ в началното училище?*) 32% от учителите и 54% от студентите отговарят утвърдително с „да“. 48% от учителите и 42% от студентите са посочили отговор „по-скоро да“. Тези данни, близки за двете групи, показват, че и учители, и студенти са на мнение, че студентите педагози използват съвременни образователни технологии в уроците по български език и литература, които апробират в рамките на хоспитирането в базовите училища.

Фигура 9



В отговор на **въпрос 10** (*Получават ли студентите педагози необходимото съдействие от началните учители от базовите училища при подготовката и реализацията на уроците по български език и литература по дисциплината МОБЕЛ в началното училище?*) 88% от учителите и 67% от студентите са отговорили с „да“. Останалите 12% от учителите и 23% от студентите са отговорили с „по-скоро да“. Тези резултати дават основание да се направи изводът, че учителите оказват необходимото съдействие на студентите при подготовката и реализацията на уроците по български език и литература по дисциплината МОБЕЛ в началното училище. Наблюденията на преподавателя по дисциплината потвърждават данните от изследването по този въпрос от анкетата. Началните учители са отзивчиви по отношение на потребностите на студентите педагози от консултации с тях.

Фигура 10



В отговор на **въпрос 11** (*Съобразяват ли се студентите педагози с направените от началните учители от базовите училища препоръки за подготовката и реализацията на уроците си?*) и учители, и студенти се съгласяват с твърдението, че студентите се съобразяват с направените от началните учители препоръки, което се дължи на желанието на началните учители да подкрепят и подпомагат максимално студентите педагози, което се вижда от високите резултати.

Фигура 11



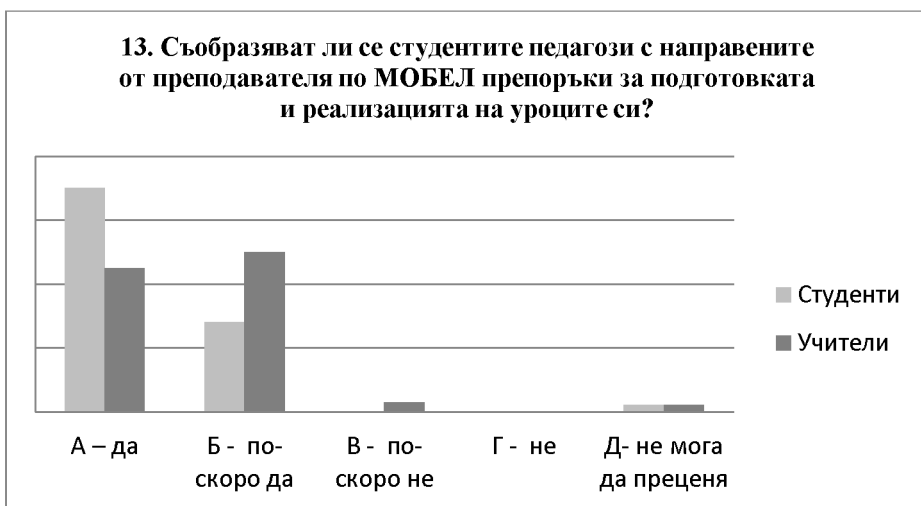
В отговор на **въпрос 12** (*Получават ли студентите педагози необходимото съдействие от страна на преподавателя по МОБЕЛ при подготовката и реализацията на уроците си?*) и двете групи анкетирани лица – студенти и учители, отбелязват, че по тяхно мнение и наблюдения преподавателят по дисциплината МОБЕЛ в началното училище оказва помощ на студентите педагози при подготовката и реализацията на уроците им. Резултатите сочат, че над 60% от учители и студенти са напълно съгласни с горепосоченото твърдение, а останалите също са в положителната скала с отговори като „по-скоро да“.

Фигура 12



В отговор на **въпрос 13** (*Съобразяват ли се студентите педагози с направените от преподавателя по МОБЕЛ препоръки за подготовката и реализацията на уроците си?*) преобладаващата част от студентите са посочили отговор „да“ и „по-скоро да“, докато преобладаващата част от учителите са посочили отговор „по-скоро да“, много малка част – „по-скоро не“ и незначителна част „не мога да преценя“ – поради липса на преки наблюдения.

Фигура 13



В отговор на **въпрос 14** (*Какво бихте запазили в обучението по дисциплината МОБЕЛ в началното училище?*), както се вижда от получените резултати, част от изследваните учители се въздържат при попълване на този отворен въпрос. Това вероятно се дължи на факта, че учителите са по-добре запознати повече с практическото провеждане на дисциплината, отколкото с лекционното. По отношение на реализирането на уроците от студентите и наблюденията на уроците – и двете групи харесват начина на провеждане на хоспитирането и практическите занятия, съвременните методи в работата по дисциплината МОБЕЛ. Началните учители одобряват самостоятелността при реализиране на уроците. Отговорите, посочени от студентите, се отнасят по-скоро към лекционния курс и пряката работа на титуляр и асистент с тях. Те подкрепят оказването на съдействие и подробните препоръки, давани от титуляря, асистента и началния учител, обсъждането на разработеното учебно съдържание за урок в 1.–4. клас с тях. Отдават необходимото значение на нагледността при воденето на лекциите и упражненията от титуляря по дисциплината. Дават положителна оценка за изучаваната проблематика като нещо полезно и нужно на бъдещите педагози. Утвърждават необходимостта от провеждането от студентите на изследвания с учениците в 1.–4. клас при подготовката на курсова работа.

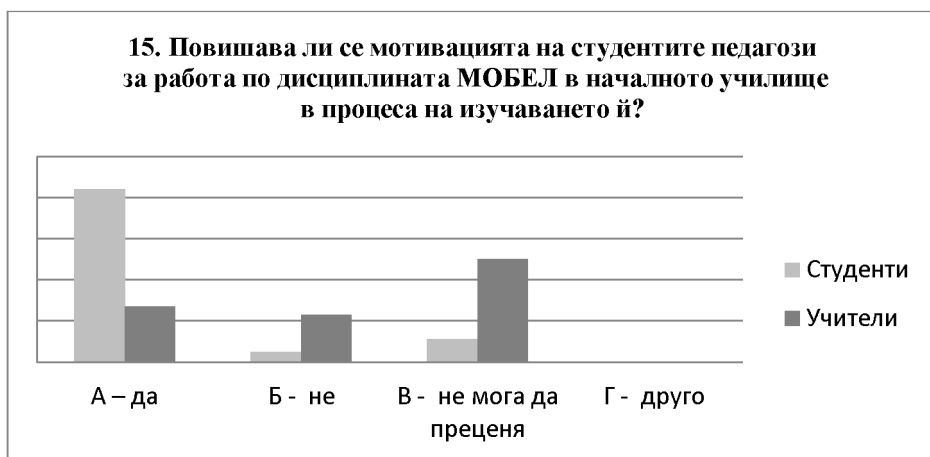
*Таблица 1*

<b>14. Какво бихте запазили в обучението по дисциплината МОБЕЛ в началното училище?</b>	Учител- ли	Студен- ти
• Подробните препоръки, давани от титуляря, асистента и началния учител		+
• Нагледността при воденето на лекции и упражнения		+
• Съдействието и компетентността на асистента		+
• Начина на провеждане на хоспитирането и практическите занятия	+	+
• Използването на съвременни методи при работата по дисциплината МОБЕЛ в началното училище	+	+
• Изучаването на теоретичната основа и избраната от титуляря проблематика		+
• Провежданите с ученици изследвания		+
• Самостоятелността на студентите при реализиране на уроците	+	



Получените данни в отговор на **въпрос 15** (*Повишава ли се мотивацията на студентите педагози за работа по дисциплината МОБЕЛ в началното училище в процеса на изучаването ѝ?*) сочат, че 20% от учителите са по-скоро скептични относно повишаването на мотивацията на студентите при изучаването на дисциплината МОБЕЛ. 50% не могат да преценят и да вземат отношение по въпроса и само 25% смятат, че мотивацията на студентите за работа по дисциплината МОБЕЛ в началното училище се повишава. Обратно на тези резултати, студентите отчитат над 80% повишаване на желанието и мотивацията си за работа по дисциплината вследствие изучаването ѝ.

Фигура 14



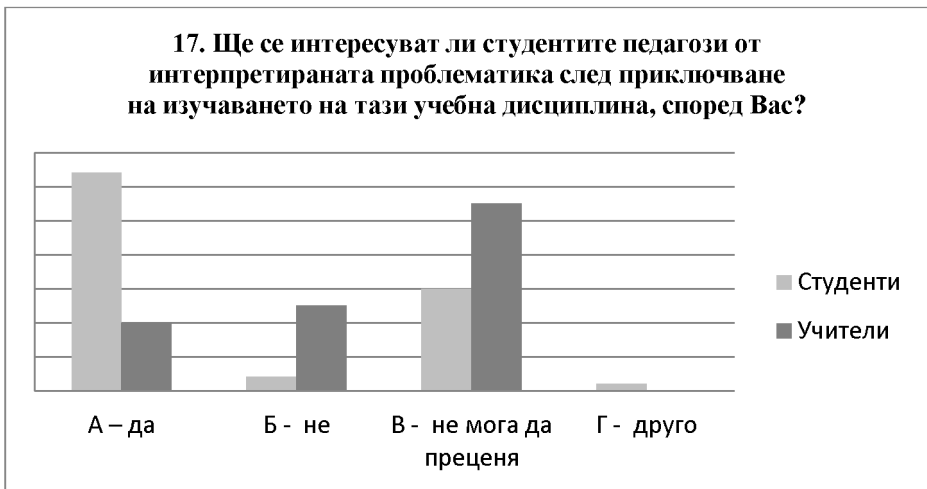
В отговор на **въпрос 16** (*Подобрява ли се стилът на самостоятелна работа на студентите педагози като резултат от изучаването на дисциплината МОБЕЛ в началното училище?*) над 90% от студентите отчитат подобряване стила на самостоятелната им работа в резултат на изучаването на дисциплината МОБЕЛ в началното училище. Учителите също отчитат прогрес в самостоятелната работа на педагозите в контекста на работата си с тях, като над 50% отчитат положителен отговор на 16 въпрос.

Фигура 15



В отговор на **въпрос 17** (*Ще се интересуват ли студентите педагози от интерпретираната проблематика след приключване на изучаването на тази учебна дисциплина, според Вас?*)  $\frac{1}{4}$  от учителите отчитат, че студентите педагози биха се интересували от интерпретираната проблематика след приключване на изучаването на тази учебна дисциплина,  $\frac{1}{4}$  са избрали отговор „не“, а половината (50%) от тях не могат да преценят. 34% от студентите споделят, че биха се интересували от интерпретираната проблематика след приключване на изучаването на тази учебна дисциплина.

Фигура 16



В отговор на **въпрос 18** (*Какво трябва да се промени в обучението по МОБЕЛ в началното училище?*) препоръките на началните учители са не само в контекста на изучаването на дисциплината МОБЕЛ в началното училище, а са обвързани и с подготовката и работата на педагозите. Учителите препоръчват постигане на по-добра теоретична подготовка на студентите, реализиране на по-динамични, по-емоционални уроци и по-широко използване на съвременните технологии (ИКТ) в училище. И студенти, и учители се обединяват около увеличаването броя на практическите часове, които се отделят за апробиране на методически варианти на уроци. Както препоръките на базовите учители, така и тези на студентите са ориентирани към увеличаване като брой на часовете за хоспитиране и практически занятия и идеи за тяхното реализиране, към подобряване взаимодействието между висше училище и базово училище. Студентите препоръчват още: да им се даде възможност сами да избират училище при реализиране на уроците, да се поставят по-високи критерии за оценяване на постиженията на учениците, да се използват повече алтернативни методи на преподаване, да имат възможност да реализират уроци от първи до четвърти клас, да реализират уроците си пред всички свои колеги, да им се предоставят повече възможности за творческа работа.

Таблица 2

<b>18. Какво трябва да се промени в обучението по МОБЕЛ в началното училище?</b>	Начални учители	Студенти
• По-голям брой часове по хоспитиране и практически занятия	+	+
• Студентите сами да избират училище при реализиране на уроците		+
• По-високи критерии за оценяване на постиженията на учениците		+
• Взаимодействие между училище и университет	+	+
• Наблягане повече на практическата подготовка		+
• Студентите да апробират уроци в класовете от 1. до 4.		+
• Повече алтернативни методи на преподаване		+
• Подобряване теоретичната подготовка на студентите	+	
• Студентите да реализират уроците си пред всички свои колеги.		+
• Възможности за повече творческа работа		+
• Студентите да направят уроците си по-емоционални, да използват повече ИКТ, да са по-нагледни и динамични.	+	

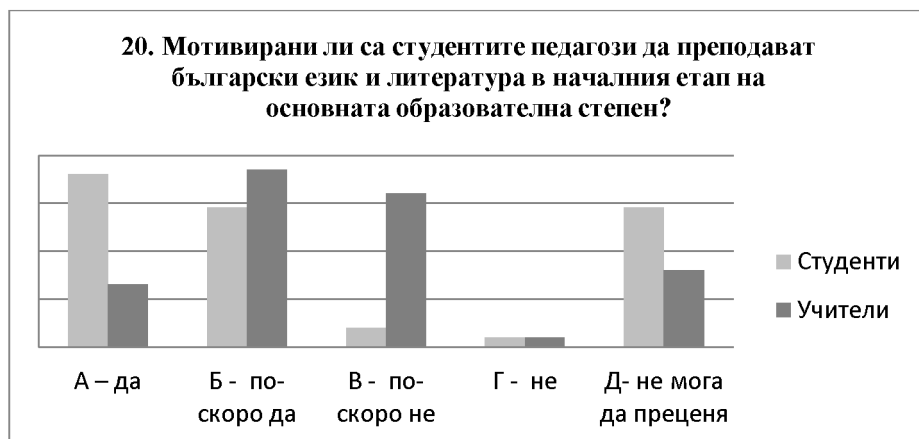
На **въпрос 19** (*Методическата подготовка на студентите педагози според Вас е на високо научно равнище*) 25% от базовите учители отчитат, че методическата подготовка на студентите не е на достатъчно високо ниво. Над 80% от студентите, обаче, дават положителна самооценка за методическата си подготовка и тази на колегите си. Отговорите на учителите може да се обяснят с дългогодишната им работа с изучаваната проблематика и високото научно равнище на методическата им подготовка, в сравнение с тази на студентите педагози. Изучавали дисциплината един семестър, студентите са с висока самооценка за подготовката си и с желание да работят по посока себеразвитие и задълбочаване на знанията за изучаваната проблематика. Една голяма част – 60% – от учителите считат, че студентите притежават високо научно ниво на методическа подготовка в резултат на изучаването на дисциплината.

Фигура 17



В отговор на **въпрос 20** (*Мотивирани ли са студентите педагози да преподават български език и литература в началния етап на основната образователна степен?*) над 50% от студентите посочват, че са мотивирани да преподават български език и литература в началното училище след завършване на висшето си образование. Много е малък процентът отговори, разположени в отрицателната скала – едва 4% от тях не биха се занимавали с това. Около 50% от началните учители отбелязват вследствие на своите наблюдения, че е налице мотивация у студентите педагози за работа в началния етап на основната образователна степен и по-конкретно – за преподаване по български език и литература. 30% от базовите учители смятат, че студентите по-скоро нямат мотивация да се занимават с това. 30% от студентите не могат да преценят дали това е тяхното поприще или не.

Фигура 18



## Заклучение

Основните изводи, до които води анализът на резултатите от изследването, са следните:

1. Мненията на анкетираните начални учители относно общопедагогическата подготовка на студентите педагози са твърде нееднозначни. Това може да се дължи както на различни изисквания към методическата, езиковата и педагогическата подготовка, от тяхна страна, към студентите педагози, така и от индивидуалните заложби, способности и знания и умения на студентите, които те са приложили по време на апробирането на уроците си по български

език и литература. Трябва да се отбележи, че повече от половината респонденти изказват, ако не пълно, то поне частично удовлетворение от общо педагогическата подготовка на студентите педагози. Според преобладаващата част от анкетиранияте учители познанията на студентите педагози са се обогатили в резултат на изучаване на дисциплината МОБЕЛ в началния етап на основната образователна степен.

2. Мненията на анкетиранияте студенти от специалност Педагогика са изключително сходни, като се забелязва тенденция към завишена самооценка по въпроси, свързани с тяхната методическа, езикова и педагогическа подготовка, за което може да се съди от големия дял натрупвания на отговори в положителната скала.

3. На основата на анализа на получените резултати може да се твърди, че са налице предпоставки за успешно и ползотворно взаимодействие между студентите педагози и началните учители от базовите училища, тъй като и двете страни осъзнават необходимостта от взаимопомощ за по-ефективното реализиране на уроците по български език и литература.

4. Студентите педагози в много висока степен осъзнават потребността от подкрепата и съдействието на преподавателя по „Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен“ за успешното реализиране на уроците им.

5. Студентите педагози са силно мотивирани да се реализират като начални учители по български език и литература, но според една голяма част от началните учители все още трябва да се работи, за да се повиши степента на мотивираността им.

6. За да бъде успешна професионалната реализация на студентите педагози, следва да се работи по посока подобряване контактите между висшето училище и преподавателите от базовите училища.

7. Учители и студенти считат, че е налице добър баланс между теория и практика в процеса на обучение по дисциплината МОБЕЛ.

8. Студентите от специалност Педагогика в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ имат необходимата готовност за преподаване като начални учители по български език и литература, но се нуждаят от подкрепата на по-висококвалифицирани кадри в областта.

9. Според анкетиранияте учители трябва да се работи в няколко основни насоки със студентите педагози (Използване на повече съвременни образователни технологии; Задържане на интереса им за бъдеща работа и мотивирането им като потенциални начални учители; Съобразяване в по-голяма степен с езиковото и литературното развитие на учениците).

10. Целите на дисциплината МОБЕЛ в началния етап на основната образователна степен са адекватни и съответстващи на тези на студентите, съвместяват се и се допълват успешно.

11. Отчита се добро междуличностно взаимодействие между титуляря на



дисциплината, асистента, базовите учители и студентите педагози. Препоръката е за по-добро съгласуване на изискванията на университетските преподаватели и работата на базовите учители.

12. Според анкетиранияте начални учители и студенти педагози в резултат на изучаването на дисциплината МОБЕЛ стилът на самостоятелна работа на студентите педагози значително се е подобрил.

13. Препоръчва се да се предвидят повече часове за хоспитиране и за преддипломна практика. Моделът на хоспитиране да се запази, тъй като то е добре замислено и реализирано.

## ЛИТЕРАТУРА

- Георгиева, М. Обучението по български език в началното училище. Ш., 2002.
- Георгиева, М. Обучението по български език в условия на билингвизъм. Ш., 2004.
- Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова. Обучението по български език и литература в началното училище., Ш., ШУ, 2005.
- Здравкова, Ст. Методика на обучението по български език в началното училище. П., Хермес, 1996.
- Здравкова, Ст. Обучение в начална грамотност. Методическо ръководство. С., 1998.
- Здравкова, Ст. Система на обучението по писане и краснопис. С., 1991.
- Йовева, Р. Методика на литературното образование. Ш., 2000.
- Иванова, Н. Литературата за деца и формирането на читателска култура в начална училищна възраст. С., 2012.
- Иванова, Н. Обучението по български език и литература в мултикултурна среда в началния етап на основната образователна степен. С., 2010.
- Иванова, Н. Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование. Български език. Част първа. С., 2007.
- Иванова, Н. Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование. Литература. Част втора. С., 2008.

*Постъпила декември 2013 г.*

Рецензент: доц. д-р Бончо Господинов



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Педагогика  
Том 107

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”  
FACULTY OF EDUCATION  
Education  
Volume 107

---

## ЮНОШИТЕ И СТРАТЕГИИТЕ ЗА КОНТРОЛ ОТ СТРАНА НА РОДИТЕЛИТЕ ИМ

СИЛВИЯ ВЪРБАНОВА\*

***Резюме:** Студията представя резултати от проучване на взаимовръзките на родителските стратегии за контрол и значими характеристики на социалната адаптация на учениците във възрастта 14–15 години. В изследването участват ученици от осми и девети клас в три училища в София ( $n = 141$ ) и техните родители ( $n = 128$ ). Резултатите показват, че спонтанното себеразкриване, споделяне от страна на децата и реципрочните отношения родители–деца са свързани с успешна адаптация. Чувството у юношите, че са свръхконтролирани, влияе негативно върху различните характеристики на адаптацията.*

***Ключови думи:** родителски контрол, юноши, адаптация, самооценка, самоефективност, реципрочност във взаимоотношенията*

---

\* E-mail: sivarbanova@gmail.com

## ADOLESCENTS AND THEIR PARENTS' CONTROL STRATEGIES

Silvia Varbanova

**Abstract:** *The results gathered in a study of interactions of parental control strategies and major features of social adaptation of 14–15-year-olds are presented. The study involved students in eighth and ninth grade at three schools in Sofia (n = 141) and their parents (n = 128). The results show that children's spontaneous disclosure of information and reciprocal relationships parents – children are linked to good adaptation. The children's feelings of being overcontrolled negatively affect different characteristics of adaptation.*

**Key words:** *parental control, adolescents, adaptation, self-esteem, self-efficacy, reciprocity in the relationships*

Вълнуващият свят на юношеството е пронизан от трепетите на съзряването и предизвикателството на връхлитащите отговорности, изискващи ефективно справяне. Юношеството е нов етап от жизнения цикъл не само на детето, но и на цялото семейство. Този етап изисква формиране на нови модели на взаимоотношения между родителите и децата им, на нови правила и механизми за справяне с променящата се реалност. В света между детството и зрелостта юношите често се лутат между мечтаната самостоятелност и неизбежната (а понякога и удобна) зависимост от родителите си, а родителите – между желанието да съдействат за постигането на автономно поведение и стремежа да предпазят детето си от дебнещите опасности чрез бдително проследяване и контролиране на всяка негова стъпка. Във влиятелни изследвания слабият и непостоянен контрол от страна на родителите се свързва с проблемно поведение при юношите. Зачестилите прояви на агресия сред учениците превърнаха въпроса за родителския контрол във фокус на публичните дискусии и на подновен изследователски интерес. Резултатите от различни изследвания показват необходимостта от преосмисляне на характера на родителските влияния и на обясненията на причините за социалната адаптираност при децата, които традиционно се интерпретират предимно по линията на „ефектите отгоре – надолу“, т.е. от родителите към децата (Масcobу, 2007: 25). В това поле на търсене е и изследването, което е представено в студията. Основният му замисъл е да се проследи как контролът от страна на родителите и стратегиите за осъществяването му повлияват основни характеристики на социалната адаптация при юношите във възрастта 14–15 години. Изборът на тази възрастова група е провокиран от извеждането на характеристики като експанзивност, непостоянство, много силни колебания в настроенията, раздалечаване от родителите като доминиращи в отношенията (Казанска,

2011: 6; Долто, 1995: 74–75) и период, в който натискът на връстниците достига върховата си точка (Сиймън, Кенрик, 2002: 414). Задно с това преходът към гимназиалната степен създава усещане за израстване и нов поглед към взаимоотношенията с родителите, в който стремежът за отстояване на собствени разбирания, възгледи, самостоятелни избори определя посоките на действие.

### **Юношите и техните родители – в полето на свързаността и раздалечеността**

За да постигне личностното израстване, автономия, умения за контрол на взаимоотношенията и реакциите си, юношата трябва самостоятелно да извърши трансформации в разбиранията, поведението, емоционалния си свят. Но в сложния преход от детството към зрелостта ориентирите, задавани от родителите, продължават да играят важна роля. От времето, когато Дж. Стенли Хол нарича пубертета време на „бури и стрес“, този период се разглежда като изпълнен с объркани чувства, емоционален хаос, дълбоки конфликти с родителите, необмислени рискове, утвърждава се моделът на „ужасните тийнейджърски години“ (по: Лилиенфелд, С. и др., 2012: 67–68). В много отношения, обаче, напрежението на юношеството според Р. Епстейн (2007) е **създадено от културата**. Както и други, проучващи тази проблематика, авторът насочва вниманието към отсъствието на юношеството като житейски етап в исторически предходни общества и към относително безпроблемния преход към зрелостта дори в някои съвременни култури. Той обосновава, че в съвременното западно общество детството **се удължава изкуствено**, децата се инфантилизират и реалното постигане на социална зрялост неоправдано се измества във времето. В изследване, проведено заедно с D. Dumas, установяват положителна корелация между инфантилизацията и психологическата дисфункция в тийнейджърските години (Epstein, 2007: 86). При изследването на компетентността в 14 области (сред които: интерперсонални умения, поемане на отговорност, решаване на проблеми, гражданско съзнание, управление на рисковото поведение и други) авторите установяват, че в почти всички области тийнейджърите проявяват сходна на възрастните компетентност. Същевременно, когато възрастните трябва да оценят компетентността на тийнейджърите, те я оценяват значително по-ниско (пак там, с. 87). На тази основа се обосновава и идеята за създаване на повече възможности за включване на юношите в значими отговорни дейности в съответствие със способностите им и показаната социална компетентност, а не съобразно конкретните ограничени рамки на възрастов стандарт.

Недоверието на родителите към способността на децата им за справяне с различни проблеми води до ограничаване на включването на юношите в

разнообразни взаимодействия, които биха усъвършенствали именно уменията за справяне на по-високо равнище. В този порочен самоподдържащ се кръг доминира безпокойството и страхът на родителите дали детето ще реагира зряло, дали няма да бъде наранено в сложния и объркан свят на все по-неустойчиви в ценностно отношение влияния. Тази „уплаха без решение“ освен че ограничава автономията, води до дезорганизирана привързаност, при която юношите трудно се адаптират в междуличностните отношения и ги поставя в неразрешимия парадокс да търсят сигурност в хора, към които са привързани, когато са застрашени, но и да се страхуват от привързаност към хората, с които заедно биха могли да намерят общи решения (Riggs, 2010: 12). Същевременно при някои родители нарастващата автономия на детето създава безпокойство за загуба на авторитет чрез изгубване на контрола върху дейността, идеите, чувствата на детето. Това поражда поредния и може би най-силен тласък на желанието на родителите да предрешат, да предопределят действията на порасналото си вече дете, да докажат на него и на другите, че те са определящи. Водени от страха си да не загубят послушното си дете, се опитват да докажат властта си. Във вълнуващия свят на семейните отношения често взаимността е изместена от „битките“ за надмощие, които понякога са много по-драматични и изтощителни, отколкото в другите среди на взаимоотношения.

Юношеството не е неизменно във времето. Приемането му като неизменно Деларош свързва със специфична категория предразсъдъци при интерпретирането му. Използвайки оригиналната формулировка на Леви и Шмид (1994) – юношеството като „метафора на обществената промяна“, той подчертава, че този етап в развитието се променя постоянно и научните изследвания преобръщат разбиранията и нагласите (Деларош, 2004: 10). Тук бих добавила, че много от утвърдените разбираня за отношенията родители–деца са свързани с по-стари проучвания и отражение на разбираня за юношеството като непроменящо се във времето. В тази връзка е важно да се отчита времевата перспектива в направените изследвания, да се проследят някои нови тенденции, а също да се прецени доколко получили популярност разбираня намират потвърждение в настоящата реалност. Така диалогичният дискурс провокира незрелите решения за безспорността и насочва търсенията към динамични характеристики на взаимодействията, повлияни от изменящия се характер на социалните взаимоотношения.

В продължителен период от време фокусът на изследванията е върху конфликтите между родители и деца и върху проблемното поведение на юношите. Нарастването на ролята на връстниците и на собствените социални мрежи в процеса на самоопределяне, на формиране на нови идеи и идеали, овладяването на нови роли и начини за контрол в средата и за саморегулация са сред най-съществените характеристики на този етап в развитието. В традиционните анализи според психоаналитичните и някои социологически теории пропастта между юношите и родителите им е водещ фактор в юношеското

развитие. „От тази гледна точка бунтът и неподчинението, обезценяването на родителите и конфликтите с тях се разглеждат като задължителен компонент на нормалното развитие“ (Силгиджиян, 1998: 179). В представянето на мащабно проучване, проведено с юноши на възраст между 13 и 18 години в средата на 80-те и средата на 90-те години, Х. Силгиджиян установява, че резултатите **не потвърждават** възгледите за „отхвърлянето“ на родителите и семейните отношения като задължителен елемент от нормалното израстване към зрелостта и оспорват идеята за междупоколенчески конфликт при преобладаваща част от юношите (пак там, 178–180). Обобщението на резултатите от други, по-нови изследвания (в периода 2004–2006 година) потвърждават констатацията, че въпреки популярните мнения в периода на пубертета и след него в рамките на юношеското развитие родителите запазват влияние върху вземане на решения, което често се съгласува с това на връстниците, че юношата взема и самостоятелни решения, без това да води до пропаст между поколенията (Калчев, 2011: 64; Массобу, 2007: 32). В изследване, проведено в периода 2007–2008 година сред софийски младежи между 18 и 30 години, подбрани според критерия активност в мрежата и осъществено чрез дълбинни интервюта, фокус групи, наблюдение на младежки граждански и културни практики, се установява, че сред участниците почти няма младежи, които да са в конфликт с родителите. „Родителите им ги окуражават във виртуалните им начинания, тласкат ги към мобилност, пазят ги, радват се на потреблението им и изобщо рядко влизат в ролята на институция, която регламентира и забранява“ (Дичев, 2009: 35). Младите демонстрират обезсмисляне на традиционни за родителите им разбирания, но, за разлика от 60-те години, не се борят с тях, като че ли няма сблъсък, а по-скоро ги игнорират (пак там). Тенденциите, които се проявяват в периодите на късното юношество и ранната младост, неизбежно се отразяват и на начина на възприемане на моделите от тези, които са в периода на ранно и средно юношество. Подобно отношение е установено и по-рано в относително по-различни културни условия. Обсъждайки отношенията родители–деца Ф. Долто подчертава, че в края на 80-те години се „запълва“ пропастта между поколенията, като се появяват, разбира се, нови различия. Но сега юношите по-скоро избягват възрастните, а не се опитват да им се противопоставят. Юношите отхвърлят и критикуват възрастните като цяло, но одобряват родителите си или ги съжаляват (Долто, 1995: 188–189). Може да се обобщи, че в повечето случаи отношенията родители–деца остават стабилни в юношеска възраст (Сиймън, Кенрик, 2002: 407), навлизането в юношеските години не подкопава афективната връзка с родителите, а по-скоро отразява намалената зависимост от тях (Калчев, 2011: 67). Под съмнение остава и „задължителната“ криза в юношеството, без съществуването на която се приема, че не може да се постигне изградена идентичност. Разбира се, чрез преживяването на криза юношата посредством крайността може да потърси своя зрял образ и това да доведе до „цялостно осъзнаване на това да си

самият себе си в този свят” (Деларош, 2011: 97). Много изследвания показват, че само около 20% от подрастващите преминават през силен смут, докато голямото мнозинство се радва на предимно позитивни настроения и хармонични отношения с родителите и връстниците (Лилиенфелд, С. и др., 2012: 71). Справянето с критични моменти и постигането на успешна адаптация в голяма степен е свързано и с индивидуалните личностови характеристики (Kerr, Stattin, 2000: 378). „Генерализацията на възгледа за стресогенния характер на юношеството и преобладаващата абнормност на юношите крие опасност както за възпитателните стратегии, така и за цялостния социализационен процес (Силгиджиян, 1998: 81).

Много от генерализираните разбирания за проблемното юношество са следствие от пренасянето на резултати от клинични изследвания, проведени с юноши с психо-социални проблеми, към обобщения и анализи за юношеството като етап в развитието. Тези разбирания широко се разпространяват в популярната литература, предназначена за родителите. Изследване, проведено от Хофман (Hoffman, 2009), насочено към проучване на съветите към родители в популярни издания за родителството, установява, че характерът на съветите и указанията създават специфична култура на емоциите и насочват към подходи на взаимодействие, които често не съответстват на най-добрите стандарти и практики, подкрепени от задълбочени проучвания. В изследването са обхванати съвременни в САЩ издания: 20 издания на популярните списания Родители, Родителство и Дете за период от три години (1999, 2000, 2001), всеки брой на списание Родителство и Родители за 2-годишен период (2005–2006), интернет сайтове за родителството и книги за съветване на родители, в които фокусът е върху емоциите. Една от констатациите е, че в литературата по-голямо внимание (72%) се отделя на негативните емоции (гняв, тревожност, фрустрация), отколкото на позитивните (емпатия, съпричастност, радост, удовлетворение – 28%). Свързано с този преобладаващ фокус в проучените препоръки за родители е и разглеждането на семействата като склонни към насилие, характеризиращи се с липса на „подходящо“ родителство, което води до деструктивно, импулсивно поведение у децата (пак там, с. 19). Наслагването на подобни внушения увеличава безпокойството у родителите да поставят ограничения и да предявяват изисквания, проявява се тенденция към трансформация на необходимата подкрепа във всеразрешителност. Това от своя страна компрометира изискванията за контрол. Причината е в смесването и дори подменянето на контрола с грубото вмешателство, интерпретацията му като насилие над детската личност. В стремежа си да покажат на детето любовта си и да не изгубят неговата любов немалко родители преживяват разколебаване в изискванията си. „Но родителите се страхуват не само да не изгубят любовта на детето. Те също се опасяват да напуснат пиедестала, върху който ги е възкачило то и да изглеждат обикновени в неговите очи. Ала преди всичко се боят от идеята, че повече няма да са „добрите“ родители и че



децата им биха могли да ги упрекуват за това по-късно така, както те самите са упрекували своите родители” (Деларош, 2010: 63). Родители, които не успяват в насочването и регулирането на поведението на децата си, губят чувството за родителска ефикасност и в негативната обратна връзка от децата си, подкрепават своя родителски контрол (Масcobу, 2007: 36). По този начин всъщност вместо близост между родителите и децата се настанява дистанцията.

Нови тенденции, повлияващи процесите на еманципиране на юношите от родителите им, са свързани и с промените в съвременната информационна среда. Мнозина заговориха за информационна пропаст между поколенията и скъсяване на поколенческите вълни на подрастващите, които следват през 10-ина години, вместо през 20–25 (Стоянова, 2011). Вероятно в близките години ще сме свидетели на много по-динамични промени, предполагащи и необходимостта от по-гъвкаво адаптиране към мрежите, каналите, методите за комуникация и познание. Юношите живеят потопени в дигиталните технологии и проекциите на тази потопеност са много. Същественото за предмета на настоящото търсене е свързано с факта, че новите комуникативни процеси в електронните мрежи променят характера на междуличностните взаимодействия. Многообразието от влияния е много голямо и нестабилно. „Сприятеляването“ и „разприятеляването“ се оказват динамичен процес, който повлиява дълбочината и трайността на отношенията. Социалните мрежи променят условията, в които се осъществява адаптацията на подрастващите. По нов начин се проблематизират възможностите за успешно влияние от страна на родителите. Благодарение на интернет юношите имат неимоверно широк достъп до информация, което е изключителна възможност за познание в съвременното, когато старите йерархии на знанията рухват. Същевременно степента на задълбочено използване на тази информация остава проблематично. Скоростта при сърфирането в интернет пространството често се оказва по-важна от дълбочината в търсенето и познанието. Интерактивността в електронните мрежи поощрява „структурната разсеяност“, което се очертава като важен аспект на съвременната култура. А новите форми на комуникация днес са основа на социализация и културен живот на младите (Дичев, 2009: 23–24).

Обобщението на представените особености и тенденции насочват към разбирането, че заедно с естественото еманципиране в разбиранята, в идеите, в изграждането на собствен образ за себе си и за света голяма част от юношите продължават да бъдат свързани с родителите си и да поддържат хармонични отношения с тях. Същевременно подценяването на уменията за справяне на подрастващите води до изкуствено удължаване на детството. Паралелно с това нестабилността в нагласите на немалко родители за начините на поставяне на изискванията и ограниченията по отношение на поведението на децата, променените характеристики в междупоколенческите отношения и в комуникационната среда, особеностите на индивидуалната уникалност на юношата насочват към осмислянето и преосмислянето на статута на роди-

телския контрол и начините за осъществяването му и системна емпирична проверка на влиянията, които оказва в личностното и социално израстване.

### Методика и процедура на емпиричното изследване

Моделът на изследването е построен върху основата на изследвания, проведени от М. Кер и Х. Статин от Örebro University, Швеция (Kerr & Statin, 2000). Авторите проследяват как информираността за ежедневните занимания, наблюдението и контролът над дейността на децата от страна на родителите им повлияват основни характеристики на адаптираността при 14-годишни ученици. Въпросникът за учениците и техните родители е **идентичен**, с малки разлики в думите в зависимост от това към коя група участници в анкетиранието е насочен. В литературата наблюдаване, надзор, проверяване често се разглеждат като синоними на контрола, а информираността за определена дейност – като част от контрола. Разграничават се директен контрол, включващ забрани и ограничения, и индиректен контрол, свързан с насърчаване за възприемане на определени стандарти. В своето изследване Кер и Статин определят три източника за информираност на родителите за дейността на децата им, които обособяват като субскали във въпросника: **Себеразкриване**, споделяне от страна на децата за свободното време и дейностите им; **Настояване** от страна на родителите за информация; **Контрол**, изискващ децата да получат разрешение, за да отидат някъде или да останат до по-късно извън дома, да обяснят с кого са били. Въпросите в тези субскали разкриват и различните стратегии на родителите за информираност и контролиране на заниманията на децата, тъй като показват система от разбирания и действия, модели на поведение за информиране, насочване, затвърждаване и коригиране дейността на децата. Адаптираността на децата авторите проучват чрез няколко от нейните форми: Проблеми в училище; Ниска самооценка; Очакване за провал; Делинквентност; Лоши взаимоотношения с родителите. Въведена е и субскала, разкриваща в каква степен децата се чувстват **свърхконтролирани** от родителите си. (Kerr & Statin, 2000: 368–370).

Във въпросника, който разработих върху тази основа, бяха включени всички субскали, с изключение на скалата за делинквентност. Причината е, че тя съдържа въпроси, свързани със споделяне от учениците за извършени кражби, вандалски прояви, били ли са арестувани, на които нито учениците, нито родителите биха отговорили искрено в този формат. Беше променено наименованието на субскалите, свързани със социалната адаптация, тъй като формулировките в предложения вид съответстват повече на клиничното разбиране за адаптацията, насочвайки в по-голяма степен към проблемите, към нарушението на нормите, отколкото към успешното справяне. Беше запазена формулировката на повечето въпроси, а промените в някои от тях бяха свързани с постигане на по-добро разбиране от българските ученици и родители.

Така инструментариумът включва 50 айтема (както във въпросника за родители, така и за ученици), структурирани в следните субскали:

### **1. Информираност на родителите за дейността на децата им**

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Родителите ми знаят какво правя през свободното си време“; „Родителите ми знаят за какво харча парите си“ При родителите формулировката е от типа: „Зная какво прави детето ми през свободното си време“.

### **2. Споделяне от страна на децата**

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „У дома споделям вълненията и преживяванията си“; „Споделям с родителите ми какво се е случило, когато съм с приятели или съученици“. При родителите формулировката е от типа: „Детето ми споделя у дома вълненията и преживяванията си“.

### **3. Родителска инициатива за информация**

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Родителите ми са тези, които започват разговорите за свободното ми време“; „Родителите ми ме питат за това, което се е случило през учебния ден“. При родителите формулировката е от типа: „Аз започвам разговорите с детето ми за свободното му време“.

### **4. Родителски контрол**

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Трябва първо да попитам родителите си, преди да реша с приятелите си какво ще правя вечер“; „Ако съм бил/а до много късно вечерта навън, родителите ми изискват от мен да обясня какво съм правил/а и с кого съм бил/а“. При родителите формулировката е от типа: „Изисквам от детето ми да обясни с кого е било и какво е правило, ако е било до много късно вечерта навън“.

### **5. Отношения в училището**

В оригиналната скала са включени въпроси, свързани само с отношението към училището и учителите. За постигане на по-адекватна представа за отношенията в училище като характеристика на адаптацията в тази възраст добавих и въпроси за отношенията със съучениците. Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Ходя с удоволствие на училище“; „Разбирам се със съучениците си“. При родителите формулировката е от типа: „Детето ми ходи с удоволствие на училище“; „Детето ми се разбира със съучениците си“.

### **6. Самооценка**

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Като цяло съм доволен от себе си“; „Мисля, че имам много добри качества“. Твърденията в скалата за родители разкриват начина, по който те преценяват равнището на самооценка на детето си. Например: „Като цяло, детето ми е доволно от себе си“.

## **7. Самоефективност**

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Имам достатъчно вяра в собствените си способности при справяне с трудности“; „Бързо се превръщам в неуверен човек, когато се сблъскам с нови задачи“. Твърденията в скалата за родители разкриват начина, по който те преценяват равнището на самооценка на детето си. Например: „Детето ми бързо се превръща в неуверен човек, когато се сблъска с нови задачи“.

## **8. Отношения с родителите**

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Разбирам се с майка си“; „Случва се да се карам с майка си“. Идентични въпроси са включени и за бащите. Друг въпрос в тази скала е: „Родителите ми ме подкрепят и окуражават“. Твърденията за родители са от типа: „Разбирам се с детето си“; „Детето ми знае, че винаги бих го подкрепил/а и окуражил/а“.

## **9. Чувство у децата, че са свръхконтролирани от родителите си**

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Имам усещането, че родителите ми контролират всичко в живота ми“; „Мисля, че родителите ми се бъркат твърде много в заниманията ми през свободното ми време“. Твърденията за родители са от типа: „Детето ми мисли, че контролирам всичко в живота му“; „Детето ми мисли, че се бъркам твърде много в заниманията му през свободното му време“.

Всяко едно от твърденията се оценява по 5-степенна скала от Ликертов тип със следните значения: 1 – много рядко; 2 – рядко; 3 – понякога; 4 – често; 5 – много често. При въвеждането на резултатите от негативно формулираните въпроси значенията се „обръщат“ за постигане на съгласуваност, т.е. най-високата стойност да отразява винаги най-успешен характер на взаимодействията.

Социално-демографските характеристики, които са контролирани в изследването, са възраст на детето, пол, клас (осми или девети), тип училище, успех на ученика от приключващата учебна година, брой деца в семейството, семеен статус и образование на родителите.

Основните изследователски въпроси, на които се търси отговор са:

1. Какъв е характерът на връзката между информираността на родителите за дейността на децата им и различните стратегии за родителски контрол?
2. Как стратегиите за контрол влияят върху самооценката, самоефективността, взаимоотношенията с родителите и взаимоотношенията в училище?
3. Какъв е характерът на взаимовръзките между обособените променливи по отношение на определените социално-демографски характеристики?

Въпросникът беше апробиран през март 2011 г. с участието на 30 родители на ученици в осми и девети клас. След попълване на анкетната карта с половината от родителите беше проведено индивидуално неструктурирано интервю за получаване на по-детайлна информация и уточняване на основни

за параметрите на изследването въпроси. Настоящото изследване беше проведено в периода **май – юни 2012 г.** В изследването участват 141 ученици от **осми и девети** клас в три училища в София и техните родители. Родителите получиха въпросника в пликове, които трябваше да бъдат върнати запечатани. Родителите, които са попълнили въпросника, са 128, т.е. достигната е 90,7% възвръщаемост на въпросниците. Предимно майки са участвали в попълването на въпросниците – 85% (n=110), бащите са 11,7% (n=15), а при три от децата въпросниците са попълнили двамата родители. След въвеждането и първичния анализ на данните бяха проведени интервюта с 15 ученици за постигане на по-задълбочено осмисляне на резултатите от изследването.

Проверката на надеждността на инструментариума показва много добра вътрешна съгласуваност:  $\alpha$  на Кронбах при въпросника за ученици е 0,885 и 0,899 при този за родители. Вътрешната съгласуваност при отделните субскали е представена в таблица 1.

Таблица 1. Вътрешна съгласуваност на компонентите в инструментариума (стандартизирана  $\alpha$  на Кронбах)

Наименование на субскалата	$\alpha$ на Кронбах (стандартизирана) въпросник за ученици N= 141	$\alpha$ на Кронбах (стандартизирана) въпросник за родители N= 128
Информираност на родителите за дейността на децата им	0,751	0,750
Споделяне от страна на децата	0,827	0,851
Родителска инициатива за информация	0,718	0,713
Родителски контрол	0,774	0,713
Отношения в училището	0,719	0,724
Самооценка	0,713	0,763
Самоефективност	0,785	0,722
Отношения с родителите	0,653	0,613
Чувство у децата, че са свръхконтролирани от родителите си	0,685	0,690
Общо за целия въпросник	0,890	0,899

От учениците, участвали в изследването, 70 са момчета и 71 са момичета. В осми клас са 91 деца (64,5%), а в девети – 50 деца (35,5%). На 14 години са 35,5% от учениците; 46,8% са навършили 15 години, на 16 години са 15,6%, две от децата са на 13 години и едно – на 18 години. 95 (67,4%) от учениците са постъпили в гимназиалната степен след класиране въз основа на модулите от Националното външно оценяване. От тях 55 са ученици в езикова гимназия, която е сред училищата, приемащи с най-висок бал, а 40 са ученици в гимна-

зия с интензивно изучаване на чужд език. От участващите в изследването 46 ученици (32,6%) са постъпили в паралелките въз основа само на свидетелство за завършен седми/респективно осми клас. При 72,3% от децата, попълнили анкетата, родителите имат граждански брак; 4,3% живеят на семейни начала; на 20,5% от децата родителите са разведени, като 18,4% от децата, участвали в изследването, живеят с майките си; три деца живеят с бащите си след развода, а на четири деца единият родител е починал. Разпределението по образование на родителите е: 45,4% от родителите са с висше образование; при 31,2% единият родител е с висше образование, а другият със средно; 17% са със средно образование и 4,3% са с основно образование.

### **Как родителите се информират за дейностите на децата си?**

Когато се обсъжда родителския контрол, винаги на първо място се проучва информираността на родителите за дейностите на децата им. Изследването показва, противно на много от традиционните допускания, че значителна част от родителите са информирани за заниманията на децата си. От участвалите в изследването ученици 68,1% са показали, че „често“ и „много често“ родителите им знаят какво правят през свободното си време; 66% са отбелязали, че „често“ и „много често“ родителите им знаят за какво харчат парите си; 67,4% показват, че „рядко“ и „много рядко“ през последния месец родителите им не са имали представа къде и с кого са били през свободното си време. От участвалите в изследването родители 79,7% демонстрират висока степен на информираност за свободното време на децата си; 82,8% казват, че „често“ и „много често“ са информирани за какво децата им харчат парите си; 81,2% отбелязват, че „рядко“ и „много рядко“ през последния месец не са имали представа къде и с кого са били децата им. Учениците от езиковата гимназия и техните родители показват по-висока степен на информираност. Например 72,7% от учениците от тази гимназия споделят, че „рядко“ и „много рядко“ родителите им не са имали представа през последния месец къде и с кого са били през свободното си време, докато сред учениците в средното общообразователно училище, в което се постъпва по документи, за такава степен на информираност на родителите си споделят 56,5%. Подобно е съотношението и по останалите въпроси в скалата. Статистически значими различия по отношение информираността във връзка със семейното положение на родителите **не бяха** установени ( $F=0,372$ ;  $p=0,828$ ), **няма значими различия** и във връзка с образованието на родителите ( $F=0,246$ ;  $p=0,911$ ). Значими различия между учениците от осми и девети клас и във връзка с училищния успех също **не бяха установени**. Въпреки че и при момчета, и при момичета информираността е висока, разликата е статистически значима ( $F=2,957$ ;  $p=0,022$ ). Информираниостта е относително **по-висока** при родителите на момичетата.

Ако искаме да вникнем в специфичните характеристики на взаимоотношенията родители–деца, от по-голямо значение е проучим **как** родителите се информират за дейностите на децата си. Начините за получаване на информация представят родителските стратегии в отношенията на контрол с децата им. Коефициентите на корелация са показани в таблица 2.

Таблица 2. Корелации между информираността на родителите и начините за получаване на информация

	Себеразкриване от страна на децата	Родителска инициатива за информация	Родителски контрол
Информираност на родителите (анкета с ученици)	<b>r=0,669</b> Sig=0,000	<b>r=0,641</b> Sig=0,000	<b>r=0,469</b> Sig=0,000
Информираност на родителите (анкета с родители)	<b>r = 0,684</b> Sig=0,000	<b>r=0,567</b> Sig=0,000	<b>r=0,392</b> Sig=0,000

Резултатите показват, че информираността на родителите е в най-силна връзка със **себеразкриването** от страна на юношите. Висока степен на корелация има и при двата пола, но при момчетата равнището на зависимост между информираността на родителите и детското себеразкриване е по-силна ( $r=0,749$ ) в сравнение с момчетата ( $r=0,512$ ). Силата на връзката е сходна (без значими различия) при четиринадесет-, петнадесет- и шестнадесетгодишните ученици. При родителите на учениците, които споделят преживяванията си, разговарят свободно за заниманията си през свободното време, споделят за взаимоотношенията си, степента на информираност е висока и те повече (както става ясно и от проведените интервюта) насочват към обсъждане и обмисляне на стандартите в поведението, нормите и ценностите, поощрявайки детската автономия. Детското себеразкриване отразява изградени отношения на взаимност, при която родителският контрол е **индиректен**.

**Родителската инициатива** за познаване на заниманията на детето чрез провокиране на разговори за свободното му време, за работата в учебните часове и случилото се в училище, чрез разговори с приятелите му и родителите им, също е в значима и висока степен на свързаност с постигнатата информираност. В интервюта мнозинството от юношите показаха, че въпреки изпитваната често досада, когато родителите им задават въпроси за заниманията и отношенията им, когато срещат разбиране от страна на родителите си, не приемат тези въпроси като израз на родителски натиск. Както по-нататък ще бъде пояснено във връзка с анализа на други зависимости, **контекстът**, в



който протичат разговорите, определя начина на възприемане и тълкуване на родителската намеса.

Значима е връзката на информираността на родителите и с по-строгия родителски **контрол**, разкриващ се чрез изискванията да не се взема решение без съгласието на родителя, да се дава точно обяснение за свободното време. Степента на свързаност обаче по този фактор е **значително по-ниска**. Това означава, че директивните изисквания от страна на родителите постигат известна информираност за дейността на юношите, но са много **по-малко ефективни** от свободното споделяне от страна на децата и предразполагането към обсъждане на събития и преживявания.

### **Свързаност на родителските стратегии за контрол и основни характеристики на адаптацията на юношите**

Себеразкриването, свободното споделяне от страна на детето предполагат постигане на реципрочност във взаимодействието родители–деца. В по-ранните години на детството тя е свързана с подкрепата, която родителите внасят в развитието на детската саморегулация, чрез промяната от директен и незабавен контрол към индиректен контрол, включващ насърчаване на възприемане на стандартите. Детското възприемане на моделите зависи от това дали родителските послания, идеи, бележки са „проверими“, т.е. **дали намират потвърждение в реалността**, като така се постига взаимност във взаимодействията. Взаимността в периода на юношеството изисква синхронизиране на родителските и детските идеи за автономия. Реципрочността между родители и деца включва координиране на планове и разписания, което зависи от потока от информация и как се кодират посланията (Maccoby, 2007: 31). **Реципрочността** във взаимоотношенията родители–деца се приема и като един от основните фактори, повлияващи успешната социална адаптация на децата. В настоящото изследване влиянието на факторите се търси по отношение на няколко характеристики на адаптацията: отношения в училище, самооценка, самоефективност, отношения с родителите.

Резултатите от корелационния анализ показваха, че „Споделянето от страна на децата“ е в значима положителна връзка с обособените в изследването характеристики на адаптацията на юношите. Коефициентите на корелация между този фактор и „**Отношения в училището**“ са  $r=0,380$  Sig=0,000 (данни от учениците) и  $r=0,347$  Sig=0,000 по данните от родителите. Корелационните зависимости са умерени по сила. Това показва, че споделянето с родителите е свързано с успешния характер на взаимодействието в училище. Но тук индивидуалните личностни характеристики, характеристиките на училището, на взаимоотношенията между учениците имат по-силно влияние. Това се потвърждава и от резултатите по отделните въпроси в скалата. Обобщено отговорите на по-голямата част учениците, участвали в изследването, са в по-



ложителните степени в скалата. Различия по показател училищен успех не бяха установени. Но бяха установени различия в отношението към училището във връзка с типа училище – относителният дял на тези, при които преобладават негативните чувства във връзка с училището, е по-висок в училището, в което учениците са постъпили без изпит; там е по-ниско и удовлетворението от взаимоотношенията с учителите и със съучениците. Една от най-големите разлики е свързана с взаимоотношенията със съучениците: като цяло взаимоотношенията **са благоприятни**, но в езиковата гимназия за твърдението „Разбирам се със съучениците си“ 65,5% показват отговор „много често“, 30,9% – отговор „често“, докато в средното общообразователно училище 34,8% са избрали отговор „много често“ и също толкова – 34,8% избират отговор „често“.

Положителна е връзката на споделянето от страна на децата и със **самооценката**, като при **момчетата** тя е с по-голяма сила. Положителна зависимост се установи и в релацията **себеразкриване–самоефективност** ( $r=0,380$  Sig=0,000 по данните от учениците и  $r=0,347$  Sig=0,000 по данните от родителите). Тук отново силата на зависимостта е по-голяма при **момчетата**, като при резултатите от анкетата с родители коефициентът на корелация достига  $r=0,489$  Sig=0,000. Интересен е фактът, че момчетата споделят по-често, но **зависимостта** с проучваните характеристики е по-силна при момчетата. Преодоляването на „модела на мълчанието“, характерен много дълго време за процеса на социализация на момчетата, показва положителното си влияние върху характера на социалните взаимодействия и отношението към себе си. Влиянието е по-силно при четиринадесетгодишните, а силата на връзката намалява при петнадесет- и шестнадесетгодишните юноши.

Положителна е зависимостта между споделяне от страна на децата и **отношенията с родителите** ( $r=0,430$  Sig=0,000 по данни от учениците и  $r=0,518$  Sig=0,000 по данните от родителите). Отношенията с родителите се характеризират с двойна обвързаност. От една страна, те характеризират родителството, но от позицията на децата те са в областта на детските умения за справяне в семейна среда. В перспективата на разглеждането на социализацията в семейството като двупосочен процес, при който действията на всяка от „страните“ предизвиква съответстващи действия от другата страна, юношеската активност придобива значим смисъл.

Установена беше положителна корелационна връзка между родителската инициатива за информация за дейността на децата и обособените форми на адаптация, но в по-ниска степен. Съществуването на умерена свързаност показва, че родителската инициатива за познаване на дейността на децата също може да благоприятства характера на взаимодействията със средата и отношението към себе си.

Значима корелационна връзка на **по-строгия родителски контрол** беше установена **само при взаимоотношенията в училище**  $r=0,242$  Sig=0.004 по

данни от учениците и  $r=0,304$  Sig=0.000 по данни от родителите. Данните от родителите показват и връзка със самоефективността при децата, но с по-ниски стойности в сравнение с предходните скали. Между субскалата „Родителски контрол“ и останалите скали, характеризиращи адаптацията, значима зависимост не беше установена.

Анализът на корелационните зависимости показва, че не информираността сама по себе си, а **начинът**, по който се постига, е във връзка с адаптацията. Когато юношите свободно и спонтанно споделят преживявания и събития, когато родителите предразполагат към споделяне, юношите изпитват по-устойчиво чувство за самостоятелен контрол над ситуацията, основните социални взаимодействия, самооценката и чувството за самоефективност се развиват по-успешно. От значение за устойчивостта на тази зависимост е и фактът, че значими различия по отношение на семеен статус, образование на родителите и брой деца в семейството при тези данни **не бяха установени**. Очевидно в съвременната ситуация родителите в по-голяма степен се опитват да разбират потребностите на децата си, да синхронизират усилията си при раздяла не само за да предотвратят възможни неблагоприятия в развитието, но и за да подпомогнат успешното личностно израстване и социално развитие. Резултатите показват, че юношите срещат подкрепа и поощрение от страна на родителите си: 80,9% от децата показват, че „често“ и „много често“ родителите им ги подкрепят и окуражават; от своя страна 92,2% от родителите споделят, че „често“ и „много често“ подкрепят и окуражават децата си. Юношите показват висока степен на разбирателство с родителите си, като честотата на скарвания с бащите е по-ниска. В сравнение с други изследвания и като се включи информацията от предварителните интервюта с родителите и последващите интервюта с децата може да се направи допускането, че бащите отправят относително по-малко изисквания към децата си и поради това „спречкванията“ са относително по-редки. Същевременно юношите показват по-голяма честота на скарванията с майките си, **но въпреки това** демонстрират високо равнище на разбиране с тях. 52,5% показват, че „често“, „много често“ и „понякога“ се карат с майките си, но същевременно 83,7% споделят, че „често“ и „много често“ се разбират с майките си. Високо равнище на разбиране с бащите показват 67,4% от учениците. Някои ограничения и дисциплиниращи действия, включително спорове и изисквания от страна на родителите, срещат по-острата реакция на децата, приемат се като скарване, но явно не се тълкуват като неразбирателство. Самите ученици в интервюта показват снизходително отношение към родителите си по повод скарванията, като осем от тях споделиха, че разбират, че в поводите за скарване виждат и загрижеността на родителите си. Тук отново се появява значението на контекста, в който се развиват споровете, и че от него зависи дали децата ще приемат действието на родителя като вмешателство или като загриженост. Същевременно обаче от интервюираните ученици 14 изтъкват, че майките им са

по-активни в предявяването на изисквания, а само един споделя, че баща му е по-активен. В рамките на изследването бяха установени значими корелации между отношенията с майката и отделните въпроси, характеризиращи скалата за контрол. Това насочва отново към ролята на бащата в контролиращите действия, защото е известно, че в юношеството контролиращо поведение на майката в съчетание с дезорганизирано поведение на бащата повлияват поведенчески проблеми и когнитивни изкривявания (Riggs, 2010: 18).

В настоящото изследване се прояви и друга особеност, която изисква специално обсъждане: по-голямата част от юношите показват висока самооценка, но относително **по-ниско чувство** за самоефективност. По отношение на твърдението „Като цяло съм доволен от себе си“ 61% показват отговори „много често“ и „често“, а само 7,1% демонстрират ниска самооценка. За твърдението „Мисля, че имам много добри качества“ отново 61% показват отговори „много често“ и „често“, но се увеличават отговорите, показващи максимална стойност, а само 9,2% показват ниска самооценка. Преценката на родителите по отношение на тези две твърдения е сходна: 68% изразяват мнение, че детето им „много често“ и „често“ е удовлетворено от себе си, а 79,7% изразяват мнение, че „много често“ и „често“ детето им мисли, че има много хубави качества. Подобни са стойностите и на останалите въпроси, характеризиращи скалата за самооценка. Като цяло значителната част от отговорите са във високите степени. В многобройни изследвания и в научната литература многократно е изтъквана значимата роля на положителната самооценка за психичното благополучие и успешното социално функциониране. Увереността в собствената ценност в комплексността на Аз-концепцията създава буфер срещу неизбежните неуспехи и превратностите на съдбата (Ларсен, Крумов, 2010: 273). Същевременно, обаче, ако високата самооценка не е съчетана с адекватно високо чувство за самоефективност, може да се развие **афект на неадекватност**. Афектът на неадекватност представлява реакция, насочена към защита на самооценката, позволяваща да се съхрани удовлетворително отношение към себе си, но с цената на нарушаване на взаимоотношенията с другите, като едно от най-важните условия за възникването му е стремежът за утвърждаване не чрез постижения, а стремеж към признание, изпъкването сред другите като самоцел (по Калчев, 2003: 65). Демонстрираната висока самооценка от участващите ученици можем да разгледаме като признак на успешно адаптиране, но по-ниските стойности при самоефективността поражда въпроси и известни съмнения. Обобщено юношите, въпреки високата си самооценка, показват сравнително по-лесно разколебаване и обезсърчаване пред трудностите. Данните и при ученици, и при родители са в тази посока, като 40,4% от учениците показват, че трудните задачи и проблеми „рядко“ и „много рядко“ са забавни за тях, а само 28,3% „често“ и „много често“ приемат трудното като забавно. Половината от участващите ученици в изследването споделят, че дори не се стараят достатъчно, когато се сблъскат с труден

проблем. Сходно е мнението и на родителите. В цялата скала за самоефективност високи стойности по този показател показват 35,2% от момчетата и 34,3% от момчетата, като относителният дял на показаните ниски стойности при момчетата е по-висок. Учениците от езиковата гимназия имат по-високи стойности в скалата в сравнение с учениците в другите две училища, но и при тях е налице относително несъответствие самооценка–самоефективност. Тези резултати изискват специално внимание и по-нататъшно проучване, тъй като самоефективността е в основата на един от най-съществените параметри на социалната адаптация – **контрол над ситуацията**, а специфичните фактори, които ѝ влияят са: справяне с трудни ситуации, активно формиране на нов опит, справяне с проблеми с хората (виж Tangeman, & Hall, 2011: 42). Хората с висока самооценка, а ниско чувство за самоефективност се концентрират повече върху впечатлението, които правят на другите, отколкото върху работата. Интервютата с родителите и изводите в някои проучвания (Hoffman, 2009) дават основания да потвърдим предположенията, че опасенията на възрастните да не наранят самочувствието на юношата водят до предпазване от трудности, с което се удължава периодът на инфантилността. Предпазващите родителски стратегии са насочени към пасивно изпълнение на изискванията, избягване на инициатива и на интелектуални предизвикателства, опростени представи за успеха и изявата, отбягване или отлагане на сериозни усилия (Върбанова, С., 2010: 315–316). И ако в миналото символичният преход към зрелостта се е свързвал с изпитанията, сега се проявява тенденция да се предпазват децата от трудности и изпитания, което оформя и новата култура на отсъствие на усилия. В интервютата родители споделиха, че често са **разколебани в изискванията си**, изпитват безпокойство да отправят категорични изисквания към децата си, повлияни именно от популярни разбирания, широко разпространявани на книжния пазар и в сайтовете, където много от ограниченията и критиката от страна на родителите се тълкуват като компрометиране на безусловната любов, а настояванията за повече усилия се представят като носещи опасности за самооценката на детето, а оттам и за благополучието му.

Заслужаващ особено внимание е фактът, че въпреки че учениците с висок успех имат относително по-висока самооценка, високи стойности в отговорите на въпросите, определящи тази скала, показват и учениците с по-нисък успех. Така например нито един ученик от тези, които показват, че е възможно да имат двойка/и като годишна оценка, не е показал ниските стойности при тези въпроси, сред учениците със среден успех ( $n=16$ ) само двама показват ниски стойности. Това насочва към факта, че самооценката вероятно **все по-малко** се влияе от училищния успех. Връзката между скалите Отношения в училището и Самооценка (по данните от учениците) е умерено силна  $r=0.343$  Sig=0,000, а за Самоефективност стойността е  $r=0.379$  Sig=0,000. Когато обаче от скалата за отношения в училище се извадят добавените допълнително от мен въпроси за взаимоотношения с връстниците и се обособят

като отделна субскала, съвсем естествено се оказва, че най-голямо влияние върху самооценката оказват именно отношенията с връстниците. Корелацията между тях и скалата за самооценка е  $r=0.641$  Sig=0,000 по данните от ученици и  $r=0.703$  Sig=0,000 по данните от родители. Корелацията отношение с връстниците–самоефективност е със стойност  $r=0.419$  Sig=0,000. Тези данни обаче показват, че реално отношенията в училище, когато в тях не се включват взаимоотношенията с връстниците, нямат толкова силно влияние върху самооценката и самоефективността. Интервютата с учениците разшириха представата за влиянията върху самооценката. Те потвърдиха, че все по-голямо значение при формирането на представата за себе си и самооценката има общуването в социалните мрежи. Броят на харесванията във виртуалната реалност, класациите се превръщат в много важен „ресурс“ за самооценката. Популярността се конкурира със значението на други личностни характеристики. Facebook освен като платформа за контакти и споделяне се приема и като възможност за почти мигновено получаване на оценки в подкрепа на позитивен образ за себе си. В сайтове като Ask.fm броят на отговорите, на харесванията, „подаръците“, относителният дял на оценките, разпределени между много негативни и много позитивни квалификации, създават самочувствие или смазват в новите форми на търсене на значимост.

Важен фокус в изследването е проучването и на връзката между чувството на децата, че са свръхконтролирани, в случаите когато то се наблюдава, и характеристиките на адаптацията. Предпазващите стратегии са свързани и със стремежа на родителите да контролират и планират всичко в живота и ежедневието на децата си. Юношите, изразили усещането, че родителите контролират всичко в живота им, показват, че нямат достатъчно свобода да преценят какво да правят през свободното си време, а родителите им прекалено много регламентират всичките им занимания, демонстрират значително по-ниски равнища на споделяне, формират реакция на съпротива и имат много повече тайни от родителите си. Контролът се приема като ограничаващ, а отношението на родителите – като обсебващо. Корелационният анализ показва **отсъствие** на свързаност между скалата „Чувство у децата, че са свръхконтролирани“ и скалата за Информираност. Отрицателна е зависимостта между чувството за свръхконтрол и отношенията с родителите, както и с връстниците. Колкото по-изявен е свръхконтролът, толкова по-ниски са стойностите в скалите, характеризиращи адаптацията. Макар и в рамките на умерена отрицателна зависимост, стойностите при петнадесетгодишните са по-високи. Най-високи са отрицателните стойности при скалите за Самооценка и Самоефективност. Силата на отрицателната връзка е по-голяма при момчетата:  $r=-0,472$  (данни от родителите за детската самооценка); за  $r=-0,462$  (данни от родителите за детското чувство за самоефективност).

Обобщението на резултатите, отразяващи връзките между стратегиите за контрол и обособените характеристики на адаптацията при юношите, на-

лагат извода, че постигната споделеност между родители и деца провокира детското себеразкриване и откроява положителна връзка с характера на взаимоотношенията в училище, цялостните взаимодействия с родителите, равнището на самооценка и самоефективност. Инициативата на родителите за информация, когато е в съчетание със стимулиране на детската автономия, не се приема като вмешателство и натрапване, а също е в положителна връзка с контролираните характеристики. За разлика от тях по-строгийт родителски контрол е в положителна връзка само с отношенията в училище. Откритите несъответствия между сравнително високата самооценка, демонстрирана от учениците, и относителното по-ниско равнище на самоефективност изискват осмисляне на изискванията на родителите за постигане на по-висока степен на зрялост у юношите, а също така и на действията в училище, създаващи предпоставки за формиране на социална компетентност чрез справяне с предизвикателни задачи. Паралелно с това резултатите разкриват, че когато децата се чувстват свъхконтролирани, ефективността на социалното им функциониране е снижена. Несигурността и недоверието към себе си се увеличават, появява се предварителен отказ от усилия, общото равнище на самооценка и самоефективност са по-ниски.

### **Посока на влияние на стратегиите за контрол**

Корелационният анализ измерва степента на взаимовръзка на два фактора, а регресионният анализ измерва посоката на влияние на един фактор върху друг. Двата типа анализ са свързани и регресионният допълва корелационния, като указва силата и посоката на връзката между факторите. Свързаността между два фактора може да е под влияние на трета величина, което да даде неточна представа за зависимостите, а чрез регресионния анализ може да се проследи причинно-следствената връзка.

В научната литература се изтъква необходимостта от периодичното провеждане на проучвания, разкриващи влиянието на информираността на родителите за дейността на децата им в различните вътрешни периоди в етапа на юношеството. В рамките на настоящото изследване се откроява, че информираността има най-силно влияние върху взаимоотношенията с родителите ( $Beta=0,416$   $Sig=0,000$ ) и върху взаимоотношенията в училище ( $Beta=0,388$   $Sig=0,000$ ). Върху останалите характеристики информираността (по данните от децата) има статистически значимо влияние, но със значително по-слаба сила. При резултатите от родителите регресионният анализ показва, че информираността е надежден предиктор за благоприятни взаимоотношения с родителите ( $Beta=0,407$   $Sig=0,000$ ), за отношенията в училище ( $Beta=0,382$   $Sig=0,000$ ), за положителна самооценка ( $Beta=0,397$   $Sig=0,000$ ) и, макар в по-ниска степен, за устойчиво равнище на самоефективност ( $Beta=0,268$   $Sig=0,007$ ).



Юношеското споделяне за ежедневието, за вълненията и намеренията повлиява положително контролираните в изследването характеристики на адаптацията – и при четирите характеристики както въз основа на данните от учениците, така и по данните от родителите стойността на Beta е по-голяма от 0,350. Мета анализ, проучващ ролята на себеразкриването върху привързаността, показва три устойчиви негови ефекта: хората, които се саморазкриват в по-голяма степен, обикновено се харесват повече от другите; хората се разкриват повече пред тези, които харесват; след като хората се разкрият пред други, те започват да харесват тези, пред които са се разкрили повече от преди (по Kerr & Stattin, 2000: 378). Така взаимното разкриване от страна на родителите и на децата повишава равнището на емоционална близост и съпричастност и съдейства за проверка и съпоставяне на модели, норми и действия, откритост към нов опит и промяна. Разбира се, някои деца са по-спонтанни и по-лесно се адаптират към различни условия, други са по-предразположени към трудности, независимо от семейните въздействия. Сред индивидуалните характеристики, имащи особено значение в тази посока, съгласно систематизацията на Чес и Томас с най-голямо влияние са: сближаването или отдръпването спрямо нови стимули; бързината и лекотата, с която установеното поведение се изменя с оглед променящите се околни структури; интензивността на реакцията – количеството енергия, изразходвано като израз на настроението; характер на настроението – позитивно срещу негативно (по Кембъл, 1994: 16–17). Тези характеристики, заедно с предразполагането на детето към споделяне и посрещането на казаното с внимание, могат да увеличат предпоставките за удовлетворяващо взаимодействие. Обикновено юношите прикриват нещата, които са се случили извън дома, предимно когато родителите посрещат споделеното с присмех, обвинения, не запазват конфиденциалността или използват информацията срещу детето в бъдещи ситуации. Така родителите пропускат възможността за постигане на взаимна ориентация в отговорностите, а с това и възможността за успешен индиректен контрол (по: Массобу, 2007: 32). Действията на децата и родителите са в спираловидна зависимост, при която реакциите на едната страна провокира отношението и действията на другата.

Какво е влиянието на по-директния контрол? Резултатите от регресионния анализ показаха противоречиви характеристики по отношение на предикативната стойност на контрола спрямо адаптацията при юношите. Откроява се относително положително влияние върху отношенията в училище: Beta=0,304 Sig=0,000 по данни от родителите и Beta=0,242 Sig=0,004 по данните от учениците. По отношение на самооценката и самоефективността влиянието е в нормата за значимост, но с ниска сила, поради което не може да се приеме като създаващо ефект. Върху отношенията с родителите не се открие влияние със статистическа значимост. Това може да се прецени като потвърждение на допускането, че юношите **игнорират** родителите си и техните действия,

когато приемат, че контролът нарушава автономията им и влиза в противоречие с изграденото равнище на компетентност. Същевременно чувството за свръхконтролираност повлиява отрицателно характеристиките на адаптацията. Обособените характеристики на чувството за свръхконтрол всъщност разкриват особености на родителска стратегия, излизаща извън рамките на по-строгия контрол. Тя е свързана повече с психологически натиск, при който не се допуска юношите да изразяват своите мнения, компетентност, емоции, да търсят и експериментират. Израз е на обсебващо предпазващо отношение или на доминантно отношение, търсещо превъзходство. За разлика от него контролът по отношение на поведението включва обсъждане и насочване към стандарти, ясна регулация, потвърждаваща уместността на действията и отношенията. Коефициентът на регресия, показващ влиянието на чувството у учениците, че са свръхконтролирани, върху самоефективността е  $Beta = -0,342$   $Sig = 0,000$  (данни от учениците) и  $Beta = -0,349$   $Sig = 0,000$  (данни от родителите). Това означава, че чувството у юношите, че са свръхконтролирани, **снижава** представата за лична компетентност, способността за справяне с трудности и предизвикателства, разколебава в полагането на усилия. Чувството за свръхконтрол се отразява негативно и върху отношението към себе си – в тези случаи е налице неоправдано снижаване на самооценката. Най-силно негативно влияние се открие върху взаимоотношенията с връстниците:  $Beta = -0,440$   $Sig = 0,000$  (по данни от родителите) и  $Beta = -0,372$   $Sig = 0,000$  (по данни от учениците). Свръхконтролът провокира неустойчиви взаимоотношения с връстниците, подозрителност, усещане за „въображаема аудитория“ (терминът е на Елкинд), в която юношата се чувства непрекъснато наблюдаван, критикуван и отхвърлян. Оттук бягството в дистанцираното общуване, без създаване на трайни връзки (включително и във виртуалната реалност), се оказва възможно убежище. Изводът, който се налага, е, че свръхконтролът дори и да води до известна информираност у родителите за заниманията на децата им, има негативно влияние върху адаптираността им. „Ако родителският контрол компрометира детското чувство за личен контрол, тогава всякакви ползи като намаляване на антисоциалното поведение могат да костват високо ниво на депресия, ниска самооценка или съмнения в собствените способности за успех“ (Kerr & Stattin, 2000: 367). В тази връзка най-ефективни са действията на родителите, които не са свързани с пряка, директна намеса за това какво да направят юношите, а с подкрепата на автономната им активност. „Доста често юношата предпочита да не се осланя на насърчаването и на помощта, които му се предлагат, той иска сам да бъде отговорен за решенията си“ (Деларош, 2011: 100). В тази връзка влиянията върху успешната адаптация на юношите са свързани с характеристиките на цялата семейна система, в която има споделени разбираня за взаимоотношенията, ясни очаквания и изисквания, и съблюдаването им от всички – както от децата, така и от родителите. Това



предполага и преосмисляне на „посоката“ на влиянията в процеса на адаптация – приемането им не като еднопосочни, а като взаимообвързани действия, създаващи откритост към опита на другия.

## Заклучение

Резултатите от изследването показват, че информираността на родителите за заниманията на децата им е висока. Тя е повлияна в най-голяма степен от споделянето и спонтанното себепознание от страна на децата. Когато юношите срещат откритост от страна на родителите си и изразен стремеж за съгласуване на идеи и действия, те споделят и обсъждат с родителите си онова, което взаимно се приема за важно. Това води до развитие на устойчиво чувство за контрол над ситуациите, благоприятни социални взаимодействия, сигурност в средата, трайно позитивно отношение към себе си и увереност в компетентността за справяне. Родителската инициатива за информация, за координиране на интерпретации и събития, изразена по асертивен начин, също повлиява успешността на адаптивните действия. Възприемането на родителските контролиращи действия в ранното и средното юношество зависи от конкретния контекст, в който се синхронизират родителската и детската перспектива за правата и отговорностите. Свръхконтролът, усещането за свръхконтролираност, поставя юношите в ситуация, при която се снижават самоефективността, самооценката и се влошават основните социални взаимодействия.

Начинът, по който родителят се отнася към определен етап в развитието на детето си, повлиява и начина, по който детето ще премине през него. Това е особено важно на фона на относително ниското равнище на самоефективност, установено за част от учениците. Това налага преосмисляне на използваните ориентири и изисквания за постигане на **компетентност** при справяне с различни по характер предизвикателства и ситуации.

Но детето не е пасивно възприемащо. Влиянието на юношите върху взаимодействието с родителите не се изразява само в избора на предпочитани модели, които да следват. Тяхната роля е много по-голяма. Самите те са активни субекти в процеса на информираност и контрол от страна на родителите. Те предизвикват и дори насочват някои от действията на родителите по отношение на намеса и изисквания (Maccoby, 2007: 24; Kerr & Stattin, 2000: 378). Така действията винаги са в полето на взаимното отражение и порождават спираловидна зависимост.

В реалния свят на юношата между многообразието от влияния съществуват различни линии на близост, връзка и противоречия. Родителските влияния и „неродителските фактори“ променят силата и устойчивостта на въздействията си. Стремежът на родителите да подкрепят развитието на компетентност-

та и на саморегулацията у децата, реципрочността във взаимоотношенията повлияват значимо характеристиките на адаптираността. А успешните взаимодействия в по-ранните етапи на развитието усилват взаимното влияние в етапа на юношеството.

## ЛИТЕРАТУРА

- Върбанова, С. (2010). Когнитивни умения, некогнитивни характеристики и социален контекст, влияещи върху училищните постижения. – В: Съвременното обучение между теорията и практиката. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Деларош, П. (2011). Проблемите на юношеството. София: Център за психосоциална подкрепа. Българско пространство за психоанализа.
- Деларош, П. (2010). Родители, осмелете се да кажете не! София: Център за психосоциална подкрепа. Българско пространство за психоанализа.
- Деларош, П. (2004). Юношеството. София: Център за образователни програми и инициативи.
- Дичев, И. (2009). Виртуални граждани? На купон с М3 плейър. – В: Дичев, И., Спасов. О. (съст.). Новите млади и новите медии. София: Институт Отворено общество.
- Долто, Ф. (1995). Тийнейджърите. София: Наука и изкуство.
- Казанска, В. (2011). Подросток: социална адаптация. Санкт Петербург: Питер.
- Калчев, П. (2011). Субективно благополучие и взаимоотношение с връстниците в юношеска възраст. София: Изток-Запад.
- Кембъл, Р. (1994). Детето – как да го обичаме истински: София: Нов човек.
- Ларсен, К., К. Крумов. (2010). Социална психология: Нов поглед към личността и социалния свят. София: СОФИ-Р.
- Лиlienфелд, С. и др. (2012). 50 мита на популярната психология. София: Изток-Запад.
- Сиймън, Д., Д. Кенрик (2002). Психология. София, НБУ: Планета-3.
- Силгиджиян, Х. (1998). Аз-концепция и психосоциална идентичност. Жизненият преход към зрелостта. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Стоянова, П. (2011). Поколението на дигиталната книга. – *Медии и обществени комуникации*, 10, [www.media-journal.info](http://www.media-journal.info), свалено на 11 юни 2011.
- Шумкова, И. (2008). Проблеми в поведението – проблеми в общуването. Изследване на юноши и девойки на възраст от 13 до 18 години. – Годишник на Софийския Университет „Св. Климент Охридски“, Книга Психология, том 100, 313–328.
- Epstein, R. (2007). Trashing Teens. – *Psychology Today*, March/April, 86–89.
- Hoffman, D. (2009). How (not) to feel: culture and the politics of emotion in the American parenting advice literature, *Politics Discourse: Studies in the Cultural of Education*, 30:1, 15–31.
- Kerr, M. & N. Stattin, (2000). What Parents Know, How They Know It, and Several forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. – *Developmental psychology*, Vol.36, (3): 366–380.

- Maccoby, E. (2007). Historical Overview of Socialization Research and Theory. In Grusec, J. & Hastings, P. (eds.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: The Guilford Press.
- Mutimer, A. et al. (2007). Child Resilience: Relationship between Stress, Adaptation and Family Functioning. – *Electronic Journal of Applied Psychology*, 3(1): 16–25.
- Riggs, Sh. (2010). Childhood Emotional Abuse and the Attachment System Across the Life Cycle: What Theory and Research Tell Us. – *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19:1, 5–51.
- Tangeman, K. & Hall, S. (2011): Self-Efficacy in Incarcerated Adolescents: The Role of Family and Social Supports, *Child & Youth Services*, 32 (1): 39–55.

*Постъпила февруари 2014 г.*

Рецензенти:  
проф. дпн Яна Рашева-Мерджанова  
проф. д-р Емилия Василева



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 107

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 107

---

## ПАТРИОТИЧНОТО ВЪЗПИТАНИЕ – СЪЩНОСТ, ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ФУНКЦИИ

ДАНИЕЛА РАЧЕВА\*

**Резюме:** Политическите промени, настъпили в страната през последните десетилетия са белязани от драматичен обрат във възгледите на една голяма част от българските граждани. Понятия като „патриотизъм“, „родолюбие“, „Татковина“, „Родина“ постепенно изгубиха своята сила и значение в ценностната система на част от хората. Ширещият се, дори сред децата нихилизъм, замени гордостта от принадлежност към българската нация. Постепенно българското образование и изкуство загубиха до голяма степен своята сила и способност да възпитават, което доведе до спад в духовността и разцвет на множество псевдокултурни течения. Това, а и редица други (съвсем не маловажни) обстоятелства, налага преосмисляне на мястото и значението на патриотичното възпитание на подрастващите, което да възроди и издигне духа на нацията и да спомогне нейното единение.

**Ключови думи:** патриотизъм, патриотично възпитание, национализъм

---

\* E-mail: dany.racheva@abv.bg

**Daniela Racheva**

***Abstract:** Political changes in the country in recent decades have been marked by dramatic changes in the views of part of Bulgarians. Concepts such as patriotism, love of your country, Fatherland, Motherland gradually lost their power and importance in the values of the people. Nihilism, common even among children, substituted the pride of belonging to the Bulgarian nation. Gradually Bulgarian education and art lost their power and ability to educate which led to a decline in spirituality and boom of many pseudo cultures. This, and many other (not at all important) circumstances impose rethinking of the place and meaning of patriotic education of adolescents, which revive and dignify the spirit of the nation and contribute to its unification.*

***Key words:** patriotism, patriotic education, nationalism*

### Увод

„Естественият стремеж към самоорганизация на социалните общности като семейство, род, племе, народност води до най-разнообразни социални конструкции, сред които се открояват държавата и нацията. „Според специалиста по въпросите на европейската, шенгенската и евроатлантическата сигурност Вл. Иванов „нацията и държавата ... имат различни форми, размери и определеност“, което определя разликата между тях. „Държавата има определени граници и институции“, докато „нацията може да има най-разнообразни компоненти и форми на съществуване по света“, а нейните членове да „поддържат своята идентичност на териториите, където живеят“ (Иванов, Вл., 2011: 12–13).

И тъй като в съвременните условия на глобализаци, нацията неминуемо надхвърля границите на държавата, идентификацията с конкретна общност дава на индивида увереност, „че идва от някъде“, че „не е сам“, че е „свързан с другите, живи и мъртви, чрез всички нишки, свързващи споделяното от тях чрез родителите, семейството, рода, разпростиращо се във времето до общ произход, общи предци, общи вярвания, въображаем или исторически опит“ (Христов, Ив., 2011: 191).

Формирането на представи за общността, за светогледа на нейните членове, предаването на знания за нейната история и култура от поколение на поколение и не на последно място – нейното единение, са сред основните задачи на патриотичното възпитание, което в съвременните политически и социални условия се нуждае освен от възраждане и от осъвременяване и преосмисляне.

## Теоретични и социални основания за патриотично възпитание

Намаляващата способност на държавите за управление на техните икономики, „развитието и глобализацията на културните индустрии, особено тази на английския език“, хомогенизиращи „народната култура“ и ограничаващи „мястото на специфичностите, както и на културните, езикови, национални и регионални идентификации“ предизвикват съответна „реакция на защита на особеностите“. Глобализацията на „икономическия, демографския и културен обмен“ и последиците от него се оценяват „като разрушаващи основата на националната общност (култура и език)“ (Христов, Ив., 2011: 189) и „контрастира с нарастващата вълна на регионализиране, федерализиране и децентрализиране“ (Митер, В., по: Чавдарова-Костова, С., 2001: 189–190), на която сме свидетели днес.

Още преди около двадесет години А. Пероти констатира, че „сме свидетели на едно масово завръщане на регионалното, на местното, на развитието на колективните идентичности, на възраждането на национализма и на все по-силното утвърждаване на етноса като обществена категория“ (Пероти, А., по: пак там: 190). Завръщането, за което говори Пероти, естествено корелира с понятието „патриотизъм“ – чувство, свързващо индивида с родното му място, „любовта към земята на дедите ни, на която сме родени (Родина, Отечество, Татковина)“ и е близко по смисъл до понятието родолюбие, изразяващо „любовта към семейството, рода, нацията, които са носители на националното самосъзнание (национална идентичност), на националната ценностна система и историческата памет“ (Българска национална доктрина „България през двадесет и първи век“, 2008: 16). Близко по смисъл е и понятието „национализъм“, което произлиза от понятието „нация“, обозначаващо „съвкупност от територии, обединяващи групи от население с хетерогенни култури и езици, подчинени на едни и същи закони“, а след появата на понятието „национална икономика“ в края на XIX в. включва и „общност на интереси, свързана едновременно с една държава и една територия“ (Ели, Д., по: Чавдарова-Костова, С., 2001: 203). Според видния френски философ Е. Ренан: „Нацията е една душа, духовен принцип. Състои се от две съставки – първата е миналото, втората – настоящето. Едната е богат набор от спомени, другата е днешното съгласие, желанието за съвместно съществуване, волята да се съхранява неделимото наследство... Нацията е резултат от продължително минало, наситено с усилия, жертви, самоотдаване. Героичното минало, велики личности, слава – това е общественият капитал, върху който се разполага една национална идея“ (Ренан, Е., по: Семов, М., 1999: 78).

В Българската национална доктрина българската нация е определена като „исторически създадена се устойчива, саморазвиваща се общност с общ език и самосъзнание, възникнала и функционираща върху територия, превърната в

единно социално, духовно и икономическо пространство“ (Българска национална доктрина „България през двадесет и първи век“, 1997, по: Чавдарова-Костова, С., 2001: 5).

Цитирайки българския професор „Л. Владикин и неговите „гениални и непреходни съчинения за държавата, нацията, суверенитета и държавното право „Общо учение за държавата“, в което се разглеждат понятия като „Народ – народност – нация“, Вл. Иванов дава яснота по отношение понятията народ, нация, народност така: „В обикновения говор с думата народ ние изразяваме три различни понятия, които при научна работа трябва да се разграничават – население (статистическо понятие), народност (културно понятие) и поданство (юридическо понятие)“ (Иванов, Вл., 2011: 14). Според Владикин „народ е публично-правно понятие“, „формална общност“, образуването на която „е следствие от един юридически акт (учредяването на нова държава...) и изисква само време, колкото е необходимо, за да се извърши този акт“ (пак там: 14).

За нацията „обединителната национално правна връзка на държавата“ не е толкова необходима, тъй като „националността си съществува независимо от нея“, пример за което е „Българската нация“, която „живееше своя духовен живот“ обединявана и разединявана от редица исторически и политически събития, и която „живее и сега като културно историческа цялост, разпокъсана от границите на няколко съседни нам държави“ (пак там).

Що се отнася до понятието народност, Владикин обяснява двата смисъла, в които се употребява това понятие, а именно: „в международното право“ с него се обозначава „поданство или правна принадлежност към една държава“, докато „в обикновения и научния език с думата народност или националност се изразява принадлежността на индивида към една културно-историческа общност, а понякога и самата тази общност“, за обозначението на която „западните народи си служат с термина нация“ (пак там).

Емоционалната привързаност и чувството за принадлежност към нацията наричаме патриотизъм, който според Х. Айзакс е носител на „силните първични връзки, пренесени от раждането и родителите към всички други хора, родени на същото място в същата страна“ (Айзакс, Х., по: Чавдарова-Костова, С., 2001: 190).

Етимологически понятието „патриотизъм“ произлиза от латинската дума „*patria*“, означаваща „родно място“, „родина“, „татковина“.

Най-общото разбиране за „родина“ е „обединяването на хората около „общия родов корен“, което само по себе си включва „съдържанието на – и отношението между понятия като памет, родова памет, минало, родово минало, произход, история“ (Чавдарова-Костова, С. 2001: 190).

Според Енциклопедическия речник на Брокхаус и Ерфон обаче етимологията на понятието патриотизъм има гръцки корени (*πατριότης* – сънародник, *πατρις* – Отечество, Родина) и представлява „нравствен и политически



принцип, съдържащ любовта към Отечеството и готовността да се подчинят частните интереси в негова полза. Патриотизмът предполага гордост от постиженията и културата на родината, желанието да се запази характерът на и идентификацията с другите членове на народа, желанието да се защитят интересите на страната и нейните хора“ (Соловьев, Вл.).

Интересно виждане за патриотизма намираме в статия на The Stanford Encyclopedia of Philosophy на философа от сръбски произход И. Приморац, който, базирайки се на научни трудове на редица учени, стига до извода, че в зависимост от моралните и нравствените аспекти, включени в разбирането и практикуването на патриотизма, той може да бъде:

- „екстремален патриотизъм“, който намира за „прекалено краен, но пък не толкова рядък като явление ... приеман доста често както от политици, така и от обикновени граждани, когато става въпрос за защита на държавните ценности“ (Primoratz, I.).

- Силен патриотизъм – позовавайки се на трактовката за патриотизма на А. Макинтайър, Приморац определя този вид патриотизъм като предполагащ възможността човек да може „да се противопостави на правителството си в името на същността на държавата, историята и нейното благополучие. В този случай, патриотизмът е критичен и разумен“ (пак там).

- Въздържан/умерен патриотизъм: „Неговият привърженик, посочва Приморац, би показал специално отношение към страната и народа си, но това не би го спряло да покаже специално отношение към друга страна и нейните жители“. Освен това, този вид патриотизъм позволява при определени обстоятелства „загрижеността за човешките същества като цяло да надделее спрямо задълженията и загрижеността към сънародниците“. Подобен патриотизъм би могъл да бъде сравнен „до някаква степен с хуманитаризъм“ (пак там).

- Ограниченият патриотизъм свързва патриотизма с темата за политическите ангажименти, както и понятието за „патриот“ с това за гражданин. „Кооперирането в името на държавата следва да се направи след спазването на определени правила“. За да бъде част от подобно обединение, човек трябва „да изпълнява закони и да действа като гражданин“ (пак там).

- Етичен патриотизъм. Според И. Приморац „патриотът от този вид не би изразил любовта си към родината, стопанисвайки богатата на държавата и запазвайки нейната естествена красота и историческо наследство, или пък да допринесе за нейното забогатяване“. Вместо това „той би следил за това дали държавата изпълнява добре задълженията си от морална гледна точка, не само вътре – в самата нея, но и в международно отношение“ (пак там).

- „Договорният патриотизъм на Дж. Скаар“, отбелязва Приморац, е „подходящ за държави, в които населението е етнически и културно хетерогенно, и където не можем да говорим за „естествен патриотизъм“, давайки като пример САЩ и американците, които „са свързани помежду си не от кръвта или

религията, нито от традицията или пък територията, нито от стените на града, а от политическа идея ... чрез споразумения, отдаване на определени принципи, както и чрез размяна на обещания, които са съпроводени с определени задължения“ (пак там).

• „Патриотизъм на свободата“. Приморац цитира М. Вироли и неговия философски труд „За любовта към държавата: Есе за патриотизъм и национализъм“, който предлага завръщане „към патриотизма такъв, какъвто той е бил, преди да започне да служи на държавата и национализма: любов към законите и институциите на политиката, като такава и свобода, която те позволяват“ (пак там).

Ако се приеме твърдението на И. Приморац, че патриотизмът има различни проявления, то тогава възниква въпросът: „В духа на кой вид патриотизъм трябва да възпитаваме децата си?“ Именно тук е мястото на патриотичното възпитание, което цели да *формира ориентири на младия човек по отношение етническа, национална и гражданска идентичност, основавайки се на нравствените принципи за хуманност и уважение към своите и т.нар. чужди.*

Образователните политики на редица държави по света застъпват патриотичното възпитание като безспорно важна и неделима част от системата за образование и възпитание на подрастващите.

Така например в Русия проблемите на патриотичното възпитание са залегнали в Конституцията на Руската федерация, във федералните закони в сферата на образованието, кадровата военна служба и военна заслуга, в „Концепция за патриотичното възпитание на гражданите на Руската федерация“ и редица други нормативни актове.

В „Концепцията за патриотично възпитание на гражданите на Руската федерация“ проблемът с бездуховността, духовна криза и упадък на обществените нрави, се търси в „коренните преобразования в страната в края на 20 в. и началото на 21 в.“, които „са съпроводени от промени в социално-икономическата, политическата и духовната сфери в обществото“, което е довело до рязко понижаване на „възпитателния потенциал на руската култура, изкуство и образование (Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, 2003).

В „Концепцията за духовно-нравствено развитие и възпитание на гражданите на Русия“ се подчертава, че „социалните и моралните предизвикателства, на които е призвано да отговори образованието“, са именно „морално-нравствената дезинтеграция на обществото“, „ниските нива на доверие и социална солидарност“, „липсата на гражданско и патриотично съзнание“, „възходът на национализма и ксенофобията“, „понижаване ценността на производителния труд, творчеството и образованието“, „повишени миграционни процеси“, „спад в ценността на семейния живот“, „отслабване на физическото, социалното и психическото здраве на населението“, което от своя страна е пречка за „създаването на условия за духовно и морално развитие,

образование и успешна социализация на гражданите“ (Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А., 2009: 13).

С аналогични проблеми се сблъсква и обществото в Р. България. Законът за закрила на детето, чл. 6.б. задължава министъра на културата например да „провежда политика за закрила и развитие на културата, подпомагаща умственото, духовното, моралното и социално развитие на детето“. През месец февруари 2012 г. в Народното събрание на Р. България е внесен за разглеждане проект за Закон за подпомагане и развитие на младежта, който предвижда „като част от държавната политика“ да се осигури „държавна поръчка за проекти ... насочени към духовното, моралното и патриотично възпитание на младежта“, „които да бъдат реализирани от младежи и младежки организации“ и да спомогнат съхраняването на „културното наследство на Р. България“ (чл.10, <http://parliament.bg>, посетен на 21.05.2013 г.), но този текст в последствие бе отхвърлен. Така въпросът с патриотичното възпитание на подрастващите остава извън текстовете на държавните документи и съответно – извън целите на българската политика и образование.

В световната педагогическа практика патриотичното възпитание е една постоянно актуализираща се част от цялата система за образование и обучение на подрастващите. Така например в „САЩ култивират патриотични чувства в младите граждани на своята страна от най-ранна детска възраст“ чрез различни ежедневни мероприятия като издигането на „американския флаг в двора на училището“ и пеенето на „американския химн с ръка на сърцето“, „изучаване на героичните моменти от американската история и политика“, „физическо закаляване ... и развиване на умения за оцеляване“ в скаутски лагери и т.н. (Божков, Н., 2012). За патриотичното възпитание на самото американско общество спомагат големите индустриални гиганти, които гордо поставят американското знаме на продуктите си. Холивудските филмови продукции от своя страна работят за поддържането на положителен имидж на съдебната система, държавните институции, на полицията, на научните и техническите постижения и възможности на САЩ, подчертавай неведнъж нейните възможности като водеща световна сила.

При нашите гръцки съседи „патриотичното възпитание е издигнато в култ“ (пак там). Техните младежи от ранна детска възраст изучават богатата гръцка история, посещават емблематични за своята нация места, прославили народа им през вековете, запознават се с великите гръцки философи, чийто трудове са фундаментални за световната философия. Силата на гражданското общество в Гърция пък е пословична, за което свидетелстват и събитията през последните няколко години на политическа и икономическа криза и които показаха недвусмислено на Европа и света, че гръцкият народ е на първо място една сплотена общност.

За патриотичното възпитание в Сърбия е показателен случаят, когато „сръбски младежи пееха патриотични песни, застанали на мостовете в Бел-

град по време на американските бомбардировки на сръбската столица през 1999 г.“ (пак там).

У нас патриотичното възпитание в миналото е започвало още от бебешката люлка, с песните на майката и приказките на баби и дядовци за велики и славни юнаци, за гори и планини, пълни с чудеса, за майката земя, която ни храни и на която живеем. Дори в години на подтисничество именно тези приказки и песни са поддържали българския език и вяра живи, а българския дух – непреклонен.

В наши дни, повлечени от вихъра на демокрацията през 90-те години на ХХ в., стремейки се към модернизация, евроинтеграция, глобализация и пр., понятията „патриот“, „патриотизъм“, „родолюбие“ станаха носители по-скоро на архаизъм и безсмислие, отколкото на носители на дълбоко чувство за принадлежност и собственост. „Обезличаването на националните идеали и потискането на националното съзнание са основни и болезнени проблеми в българската действителност от края на 20 и началото на 21 в.“, подчертава Ив. Христов и добавя, че „в първите години на прехода беше подложена на сериозна ерозия отечествената идея, или по-скоро идеята за единство на Отечеството. Вместо да завладее ума и сърцата на българите, тя бе обект на тържествуващ и всевластен нихилизъм“ (Христов, Ив., 2011: 12).

Схващането, че да си сам, да се справяш сам и да следваш единствено и само своите интереси, без значение какви са последствията – и за околните, и за природата, и за страната, е като че ли най-успешната формула за бързо замогване, за финансов просперитет, за социална значимост и пр.

Като още по-модерна и социално извисяваща се възприе ролята на нихилиста, отричащ всичко създадено в България, определящ вносното като „качествено“, „страхотно“, „модерно“, а българските стоки като „демоде“ и „нискокачествени“. Не бе пропусната и българската култура, квалифицирана често като „некомерсиална“, а българската наука – безрезултатна и неконкурентоспособна.

Паралелно с това интересът към всичко „западно“ нарасна дотолкова, че привнесохме в българската култура и манталитет както положителни, така и доста отрицателни елементи. Пример за това са безбройните чуждици, навлезли вече трайно в българския език; проблемът с правописа на българските думи при много ученици, повлиян от писането на латиница на българските думи в интернет и в личната мобилна комуникация („иа“ вместо „я“, „шт“ вместо „щ“ и пр.); чуждите празници, които най-охотно празнуваме, без дори да знаем тяхното значение (например Св. Валентин съвпада като дата с българския празник Трифон Зарезан, но на този ден навсякъде могат да се видят червени сърца под различна форма, а никъде не може да се види символ на българския празник като например грозде, бъчва или каквото и да било, свър-

зано с лозарството). Немалко деца вместо да се казват Иван, Калоян, Николина, Цветелина, Цветанка и т.н., характерни за българския именник, са кръщавани с имана като Джон, Кевин, Патрик, Флориана, Никол и т.н.

Стигна се до „изтриване“ на българщината от душевността на българина“ (пак там).

И въпреки че „в началото на 21 в. не може да си позволим да бъдем архаични в разбиранията си за родолюбието“, такова какво то е било през Възраждането например, то не може и да не се запитаме „защо у нас отечеството се превърна в остаряла, забравена дума; в един едва ли не анахронизъм, а родолюбието в грях“ (пак там: 11).

Цяло поколение българи израсна, а настоящото поколение расте с нагласата, че трябва да отиде в чужбина, за да получи по-добро образование, да се реализира професионално и да живее по-добре. Изразът „българска работа“ е нарицателен за всяка зле свършена работа, а държавата ни се превърна в „машеха“ за своите граждани. Българинът от патриот се стана емигрант, търсещ нова родина – за себе си и за децата си, разочарован от пълната морална, нравствена, културна, икономическа и ценностна разруха, обхванала страната ни в последните години.

Като още по-голямо наказание за България идват и разкази на български емигранти, които споделят потресаващи впечатления от срещите си с високообразовани българи, намерили реализация в чужбина, които дори не желаят да учат децата си на български език с надеждата това да ги спре да се върнат някога в страната ни.

За радост мнозина са и тези, които, реализирайки се „зад граница“, не забравят родината си, насърчават децата си да изучават българския език, да познават българския фолклор, традиции и култура. Такива родолюбиви българи създават българските културни центрове, училища и църкви по света, което спомага приобщаването не само на българите емигранти, но и на местното население.

Паралелно с това от направено проучване от Академичната лига за югоизточна Европа по проект „Предизвикателства на национализмите“ става ясно, че в страната ни е налице „латентен, ре-активен, български национализъм ... който тълкува себе си като морална кауза и се описва в морални категории: като „защита“ на изконните идеали и ценности“ (Кюсов, Ал., П. Кабакчиева и екип, 2007–2008).

Именно посоченото дотук дава ясни основания за значимостта и ролята на патриотичното възпитание за съвременните подрастващи – не само като част от системата за възпитание на децата, а и като част от националната политика на държавата.

## Същност, цели и задачи на патриотичното възпитание

В съвременната визия за патриотично възпитание в условията на глобализиращ се свят трябва да бъде възприета на първо място хуманистичната идея – човекът като висша ценност, и после всичко останало – родолюбие, патриотизъм, което ще рече, че на първо място стои осъзнаването на биологическата еднаквост на хората (човешки същества с идентични биологични белези и функции) и едва след това различието помежду им. Според Л. Глас „мнозина са толкова заети да търсят различията помежду си, че пропускат да забележат колко много си приличаме всички ние... Като човешки същества ние имаме много повече прилики отколкото разлики: всички ние чувстваме, обичаме, изпитваме болка и радост, всички плачем“ (Глас, Л. Кажете го ... правилно, по: Чавдарова-Костова, С.. 2001: 64).

Въпреки това в исторически план различието в повечето случаи е причина за конфликти между народите. Наред със стремежите за завладяване на нови територии, заличаването на различието – било то религиозно, расово или идеологическо, е основен мотив за унищожителните войни в човешката история.

В наши дни „всеки опит за промяна на границите“ на която и да било държава може да бъде определен като „анахронизъм на епохата“ (пак там: 194). В културен план обаче нещата седят по съвсем различен начин. Достатъчно е да погледнем битието на съвременните деца, за да намерим отговорите на това твърдение, а именно: стил на обличане, културните продукти, културата на хранене на българските деца са еднакви или поне много подобни на тези на по-голямата част от децата в Европа и Америка. За това „унифициране на културите“ важна роля има бързият темп на развитие на икономиката, науката и технологиите, както и на индустриалните гиганти, чиито продукти могат да бъдат намерени в повечето държави по света.

Според В. Митер има „реална опасност от обезличаване на общности и загуба на национална идентичност, от смесване на култури, водещо до омаляване на традиции, загуба на ценности“ (Митер, В., по: Чавдарова-Костова, С., 2001: 189). Неслучайно и А. Жордан отбелязва, че „опитите да преодолеем националното, прибързано обявената за исторически изживяна необходимост на хората да усещат принадлежността си към конкретна общност – всички тези теории се провалиха“ (пак там: 193).

Именно затова съвременното патриотично възпитание цели **поддържане на различието** („В съдържанието на понятието различие се разполага идеята за нееднаквостта, другостта, нетипичността.“ (Чавдарова-Костова, С., 2010: 23), което до момента е било по-скоро причина за неразбирателствата между народите, **и определянето му като ценност**, като **бягство от културната унификация**, характерна за по-голямата част от съвременния свят.

Проучване, направено от Академична лига за югоизточна Европа, касаещо „Предизвикателствата на национализмите“ и оценяващо съвременната ситуация в България и „възможни рискове“ в социално и културно отношение, констатира, че „живеем в парадокс“ от гледна точка на факта, че „в момента, в който България се отваря към глобализационни процеси, присъединява се към Европейския съюз и нараства мултикултурният характер на нацията; във външна и вътрешнополитическа ситуация, в която всички официални политики са в посока граждански характер на нацията, либерална толерантност и човешки права ... се увеличава скритата ксенофобия на българското мнозинство“, намиращо израз в „латентен, ре-активен български национализъм“. Резултатите от това изследване показват, че „сред българското мнозинство ... идеята за нация и солидарността вече слабо се обвързват с милионен национален колектив и държава“, за сметка на което „Родното“ се е стеснило в посока фамилно и местно“. Нещо повече – „държавата се е „разцепила“ на „нацийки“ (семейства, родове, фамилни структури, корпоративни солидарности, мрежи, кланове, землячества, фамилни образования...)“, често приемащи се като „различни“, което е довело до констатацията, че „националната държава е загубила традиционния си хомогенизиращ потенциал и вече не е основен механизъм за създаване на обща солидарност и социална кохезия“ (Кьосев, Ал., П. Кабакчиева и екип, 2007–2008).

Стига се дори до заключението, че е невъзможна „реставрацията на традиционния патриотизъм“, при който „солидарността бива базирана на споделено социално въображение, подкрепено от национална литература и национален исторически разказ“ (пак там).

Описаната ситуация се определя от авторите на горепосоченото изследване като благоприятстваща „политически манипулации“ и „неискрени“ употреби на патриотизма“ (пак там).

Изследването предлага „цели на една възможна реформа“, предполагаща „създаване на ново, съобразено със съвременните реалности, понятие за патриотизъм и идентичност“, което „на първо място ... да има включващ, а не изключващ характер: да показва как любовта или позитивните чувства към родното не са свързани с омраза към Другите...“. Това предполага и преодоляване на „основния емоционален ресурс на старомодния патриотизъм – усещането, че „отечеството е в опасност“, страхът, който се крие в понятия като „враг“, „друг“, „заплаха“... и „да се търси създаване на принадлежност политически колектив и проект за бъдещето („хора, които искат да живеят заедно“ по израза на Ренан)“. Наред с това е изразена и необходимостта от „създаване на паралелна, „европейска идентичност“, която да бъде съизмерима по значимост с българската, без да я отрича или да и се противопоставя“, с което да се постигне „модерна либерална представа за национална идентичност, базирана върху приемането на множество идентичности и роли на индивида, между които националната е една – важна, но не единствена“ (пак там).



В тази връзка патриотичното възпитание предполага **овладяване на знание за уникалността на собственият ти народ, на самия теб, като знание – част от знанието за народите по света, и за мястото на твоя народ и твоята култура – част от богатството на световната култура.**

По своята същност патриотичното възпитание може да се определи като **процес на целенасочено въздействие и взаимодействие между личността и социалната среда (държава, институции), в т.ч. училищни и извънучилищни институции (семейство, приятелски кръг, църква), за формиране на възгледи и представи за родина, народ, род, етнос, за тяхното място и значение в личната ценностна система, в света, както и мястото и ролята на всеки отделен човек в тях, с цел формиране на стабилна духовно-нравствена позиция на личността на основата на критичното съзнание и хуманистичното отношение към „своите“ (сънародници, родственици) и „другите“.**

*Обект* на научните изследвания и практика в областта на патриотичното възпитание могат да бъдат всички членове на дадена общност – народ/нация, регион, град/село, етническа или религиозна общност, а *предмет* – процесът на формиране на активна гражданска позиция и висок патриотичен и национален дух, основан на познание за общочовешките, националните и местните ценности и култури.

В този смисъл патриотичното възпитание естествено корелира с интеркултурното и светогледното възпитание от гледна точка на желанието за запазването на човечеството (като цяло), от една страна, и запазването на рода, етноса, народа (като негова неделима част) и всичко, на което той е носител (култура и традиции), от друга, с цел запазване на културното многообразие (чрез опознаване първо на своето и своите, което да улесни и разбирането на „другите“), и избягване на конфронтация от какъвто и да било характер. Тази идея намираме в „Обръщение за един по-хуманен свят“ на чл.-кор. Л. Димитров, в което той призовава: „...нека войните останат в Музея на историята ... а колосалните средства, изразходвани за тях и за възстановяване на разрушенията от тях, се използват за храна, здравеопазване и образование на децата, които са бъдещето на планетата, за подпомагане на социално слабите ... и в борба с престъпността, доколкото ще има такава“ (Димитров, Л., 1999: 7–8).

В контекста на казаното дотук е добре да се представят понятията, които имат пряка връзка с формирането на представи и отношения по принцип и в частност – касаещи патриотичното възпитание, а именно: *самосъзнание* (това, което знаеш и осъзнаваш като важно, значимо за себе си и което влиза в системата от възгледи и модели на поведение за самия теб) и *самоопределение* (как сам определяш себе си, към коя част от социума се причисляваш и какво е твоето място в него). Всъщност именно те също са основни понятия за патриотичното възпитание.



В психологическата наука „развитието на самосъзнанието е една от най-важните линии в установяването на вътрешния свят“ на индивида. „Процесите на самосъзнанието заемат централно място във формирането на личността, като в голяма степен определят способностите към саморегулация на поведението, имат водеща роля в самоорганизацията, самовъзпитанието и саморазвитието на човека и отразява „по специфичен начин“ отношенията, които се установяват между личността и „окръжаващата го действителност“, давайки ѝ „представа за неговото място“ в нея. „Една от главните функции на самосъзнанието е да направи достъпни за човека неговите мотиви и резултатите от неговите постъпки и така да даде възможност да се разбере какъв е той, да оцени себе си, като това ще го насочи към създаване на установка за самоусъвършенстване и саморазвитие“ (Николов, П., Н. Александрова, Л. Кръстев, 1993: 62).

Психологията определя самосъзнанието като субект „на функцията на „Аз“ и като „активно действено начало ... насочено към създаване на „Аз-образа“, „Аз-концепцията“, което е „важен фактор за детерминация на поведението на човека“ (пак там). Интересен пример за самосъзнание дава М. Грекова в своя научен труд „Ние“ и другите. Аз и Различието на другия“: „По-голяма част от групите, с които се идентифицирам, съществуват преди мен, изградили са се като такива именно групи преди моята поява в тях, преди моята идентификация с тях, имат като свои представите и образите за света, за самите себе си и за другите, а аз просто се оказвам техен член – било с раждането си, било с избора на професия, местожителство, работно място и т.н. – и приемам представите и образите, с които всяка от групите живее. И твърде малка част от групите аз съ-изграждам заедно с други в самия процес на тяхното формиране като особени групи“ (Грекова, М., по: Чавдарова-Костова, С., 2001: 115 ).

В контекста на патриотичното възпитание понятието „самосъзнание“ се свързва с търсене на отговор на въпроса „Кой съм аз и къде е моето място?“ в света (Семов, М., 1999: 15) или по-точно – да съзнавам кой съм и към коя общност принадлежа, поради което често бива използвано като аналогично на понятието идентичност предполагащо еднаквост, сходство, подобие, прилика.

Според Х. Селгиджиян-Георгиева: „Чувството за идентичност е времева променлива на разбирането и познанието за себе си. Осъзнаването на своята индивидуалност и единственост ... означава да се конструира едно минало, да се цени настоящето и да се проектират проекти-цели за бъдещето.“ Идентичността не може да се „конструира и да стане обект на рефлексия и оценка, вън от времето, вън от промените и благодарение на промените“, поради което „в реалистичния и верен отговор на въпроса „Кой съм Аз?“ Аз-ът се поставя за разглеждане и оценка в едно настояще, в което винаги са включени

неговото минало и бъдеще“ ( Селгиджиян-Георгиева, Х., 1998: 22). Описвайки „различни стратегии“ и разкривайки „механизмите, благоприятстващи изграждането на чувството за идентичност“, Селгиджиян-Георгиева констатира „определена дистанция между идентичностите“, които изграждат личността – „социалният актьор и същността на неговото екзистенциално Аз“, което налага „съществуването на два вида идентичности: дълбоко екзистенциална, която изгражда континуитета на личността, и съвкупност от различни социални идентичности, които тя прави свои по време на живота си“ (пак там: 43).

В научната литература и в ежедневните комуникации между хората понятието „самосъзнание“ се използва предимно в контекста на определянето на етническата принадлежност и произход на личността, наричано още етническо самосъзнание. „Етническият произход и етническото самоопределение са в постоянно взаимодействие и взаимозависимост. Съвпадането им носи безпроблемност за съществуването на общностите, тъй като идентичността се основава на произхода и намира външната си изява чрез самоопределението“ (Чавдарова-Костова, 2001: 201).

Употребата на понятието „идентичност“ се налага при „дефинирането на себе си като компонент на съответно ... общество“. Такива са случаите, в които трябва да се определи гражданската идентичност, която според Ф. Габо е „особено усъвършенства темата за гражданството“, позволяваща на „представителите на дадено малцинство поставянето на ударение върху разликата между „техните оригинални ценности и стил на живот“ от тези, които характеризират мнозинството, „и все пак, в същото време признанието, че има много общо, което те споделят с тях“ (пак там: 80).

Понятието „национална идентичност“ се използва при определянето на принадлежността към определена нация.

„Важен маркер на идентичността е начинът, по който представителите на някои общността се самоназовават.“ Според Чикхейи в самоназванието/самоопределението се включват два елемента: „единият обикновено обозначава етническата, а другият – националната или регионалната идентичност“. Например – косовски албанци или албанци от Косово, турци от България или български турци. „Поставянето на етноназванието пред регионалната или националната принадлежност показва, че в съзнанието на индивидите или групите е от първостепенно значение. В обратния случай регионалната или националната принадлежност играе съществена роля в идентичността на общността. Заместването на националната идентичност с регионална показва, че общността се идентифицира с региона, а не с държавата, в която живее“ (Чекхейн, Л., 1995: 133)

Цитирайки Българската национална доктрина, С. Чавдарова-Костова разглежда понятието „националност“ като „идентичностната принадлежност към определена нация“ (Чавдарова-Костова, С., 2001: 204), посочвайки текст

от Българската национална доктрина, според който националността „установява къде принадлежи човек или къде другите смятат, че принадлежи. То определя мястото, където си „у дома“, независимо дали е страна, област, махала или просто лоното на групата. Това е мястото, където човек живее или му се разрешава да живее – физически, емоционално, психологически, и то ни подкрепя и по някакъв начин ни оформя независимо как се променяме или колко надалеч се придвижваме“. Националността „осигурява на индивида сигурността (физическа и емоционална), която може да създаде в забележително несигурния и опасен свят“ ( Българска национална доктрина „България през двадесет и първи век“ 1997, по: Чавдарова-Костова, С., 2001: 204).

В контекста на казаното дотук като основни задачи на патриотичното възпитание могат да бъдат определени:

1. Формиране на етническо самосъзнание/идентичност на основата на ценностите, културата и „пренесени от старата родина, религиозни вярвания и чувства“ на конкретния етнос ( Семов, М., 1999: 90).

2. Формиране на гражданско самосъзнание/гражданска идентичност на основата на правата и задълженията, заложиени в законите на държавата.

3. Формиране на национално самосъзнание/национална идентичност на основата на националните ценности (система от морални ценности, „съществуващи в културните, семейните, социално-историческите и религиозните традиции“ на народа, „предавани от поколение на поколение и обезпечаващи успешното развитие на страната в съвременните условия“) и обща историческа съдба, намиращи израз в „споделяната от всички граждани представа за своята страна“ и чувството за принадлежност към нея и нейния народ (Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. , 2009: 7–8).

4. Формиране у подрастващите на способността „да упражняват правото да бъдат различни ... т.е. да бъдат активни „носители“ на различност, което предполага ... позитивно самовъзприемане на „собствената различност“ (Чавдарова-Костова, С. , 2010: 30).

Решаването на тези задачи цели постигането на силен патриотичен дух и високо национално самочувствие, намиращо външен израз в активната гражданска позиция на личността.

Силен патриотичен дух, национална гордост, ясно национално самосъзнание, високо национално самочувствие, национално достойнство могат да бъдат определени желателният краен резултат от разумното и научно обосновано патриотично възпитание, както и гаранция за преодоляване на проявите на nihilism (във вътрешнодържавен план) и национална малощеност (в международен и глобален). За високо национално самочувствие говорим тогава, когато е налице „особено емоционално състояние на националния дух, което отразява удовлетвореност от духовните и материалните постижения на нацията – плод на личния или колективния труд, талант и интелект на цяла-

та нация“ (Българска национална доктрина „България през двадесет и първи век“. Научен център за българска национална стратегия, 2008).

Националната гордост е „външна проява на националното самочувствие“, намираща „отражение в поведението на индивида или цялата нация“ и „е закономерна, когато произтича от реални лични и национални постижения“ (пак там).

В националното достойнство намира израз „самоуважението на нацията и на нейните членове, основано на добродетелите и постиженията, благодарение на които е заслужено и уважението на другите нации. То е „право на проява на всички български граждани и държавници, политици, общественици, църковници и военначалници“. Богатото ни историческо минало и култура „ни дава основание да имаме високо национално самочувствие и да се гордеем, че сме българи“ (пак там).

Може да се каже, че модерният национализъм е предпоставка за формирането на националното самочувствие, достойнство и гордост, за постигането на които е необходим патриотизъм – „любовта към земята на дедите ни, на която сме родени (Родина, Отечество, Татковина)“, родолюбие – израз на „любовта към семейството, рода, нацията, които са носители на националното самосъзнание (национална идентичност), на националната ценностна система и историческата памет, „държавност – защита на националната държава и нейните институции, тяхното нормално функциониране съгласно Конституцията на страната и уважение към лицата, които ги оглавяват“ и „национална демокрация“ – „равнопоставеност на гражданите независимо от тяхната етническа, религиозна принадлежност пред законите на страната“ (пак там).

## **Функции на патриотичното възпитание**

Изхождайки от социалните функции на възпитанието като цяло, могат да бъдат определени и функциите на патриотичното възпитание (Чавдарова-Костова, С., В: Възпитанието като социален феномен. Теория на възпитанието, 2005: 66–77), което ще позволи ясното открояване на „вътрешноинтеграционните връзки“ между патриотичното възпитание и „други понятия в педагогическата наука, по-конкретно – в теорията на възпитанието“ (пак там: 78), а именно:

**„Адаптационна функция“** – ако приемем, че „адаптирането към живота на едно общество се приема като основно очакване, насочено към възпитанието, то адаптационната функция на възпитанието може да бъде разглеждана като негова основна функция“. В контекста на патриотичното възпитание и очакванията, които му с е възлагат, може да се каже, че ако „всяко ново поколение чрез усвояването на социален опит осъществява процес на приспособяване към вече съществуваща ценностно-нормативна система на дадено общество“ (пак там, с. 60), то патриотичното възпитание има за цел да приспособи

индивида към общността именно чрез приемането на конкретната ценностно-нормативна система и нейното предаване през поколенията, което да „формира социалните качества“ на човека и да го превърне в част от съответната общност. В тази си функция патриотичното възпитание се осъществява чрез различни училищни и извънучилищни занимания, като например краеведски кръжоци, в които се практикува т.нар. *Pedagogie patriomoin* – „педагогика на и чрез местното културно наследство“, интегрираща „широко образователно-педагогическо, възпитателно-професионално-интегриращо сътрудничество на училището и всички местни историко-културни, географско-регионални, професионално ориентирани, художествени, общински институции за формиране на младите хора“ (Рашева-Мерджанова, Я., З. Дечев, 2010: 90).

**„Социализиращата функция“** на патриотичното възпитание се изразява в усвояването на обществени роли като гражданин на държавата, гражданин на населеното място, част от определена етническа или религиозна общност и пр. Това се случва в училището посредством училищното възпитание „чрез изучаване на конституцията, на други основни правни закони, запознаване с различните държавни институции, формите на политическо управление, акцентирание върху категориите дълг, съвест, отговорност и пр., посредством специфични форми, методи и средства – училищен парламент ... организация и провеждане на избори в училище и пр. (Чавдарова-Костова, С., 2005: 67).

Немалка е ролята в това отношение на семейството, религиозната общност и извънучилищните организации. Осъществяването на патриотичното възпитание в семейната среда е от особено важно значение, тъй като поведенческите модели и нравствените примери на родителите се възприемат несъзнателно от децата. Отношението на тези, които имат възпитаваща функция в семейството, към патриотизма и патриотичните идеи е от особена важност и значимост при формиране на възгледите на младия човек. Действията, възгледите и постъпките на възпитаващия обаче за съжаление нерядко се разминават със знанията и възгледите, формиращи в училището или проповядвани в храма. Подобен род противоречие откриваме в „родителския nihilизъм“, който се изразява „както в отрицанието на обществените норми, така и в облеклото, притежаваните вещи (само чуждо производство), „любимите“ музика и изпълнители, филми и артисти, в маниерите, в предпочитаните за общуване семейства (били в чужбина или единият от тях работещ зад граница), във вербалното общуване (използването на чуждици или думи и цели изречения на чужд език), в подбора на местата за годишен отход и др.“ (Петров, Г., 1998:16 ).

Това от своя страна води до объркване в нравствената система на възпитавания, често и до изпадане в посочените крайности.

**„Превантивна функция“** – „възпитанието в тази своя функция се проявява като предпазващо от развитието в негативна посока, проявления на което са ... дейности, насочени срещу добруването на другите и себе си в общество-

то“ (Чавдарова-Костова, С., 2005:68). Погледнато през призмата на патриотичното възпитание, превантивната му функция се изразява в предпазване от развитие в негативна посока на разбирането за патриотизъм, което да доведе до „изпадане в някои крайности, носещи нехуманни, нетолерантни характеристики“ като:

- **„примитивния, вулгарен, агресивен национализъм**, противопоставящ и разделящ народите, претендиращ за превъзходство на една култура над друга“ и целяща единствено асимилация“ ( Нешев, К., 1997: 78);

- **„насилствена асимилация“**, чиито основания произлизат от „идеята за превъзходство на доминиращата етническа група и ... хомогенност на държавата“, осъществявана чрез натиск „върху етническите групи, с цел да се откажат от етническата си принадлежност и култура е полза на доминиращата етническа група“ ( Българска национална доктрина „България през двадесет и първи век“ 1997, по: Чавдарова-Костова, С., 2001: 199);

- **„сегрегация“**, предполагаща изолиране на малцинствените групи в гета или определени райони – „политика, която за съжаление и днес продължава да се прилага в редица държави“ (пак там);

- **„национален екстремизъм“** – „разглеждан като проява на лошо национално възпитание, при което националната гордост преминава в надменност и пренебрежително отношение към представителите на други етнически групи или нации, намиращ се в основата на международната неприязнь, ксенофобията... и нерядко се трансформира в агресивно поведение“ (пак там);

- **ксенофобията** – „омразата и страха от чужденеца“ и всичко чуждо. Подобен род негативни проявления могат да бъдат наблюдавани както към емигранти в дадена държава, така и към етноси и култури, които отдавна съжителстват с приетата за доминираща. Недвусмислен пример за ксенофобия са гоненията и геноцидът на евреите през Втората световна война;

- **шовинизъм** – термин, произхождащ от съпътното подчинение на френския войник Никола Шовен към Наполеон Бонапарт, с който се обозначава крайният – слеп, безразсъден – патриотизъм, изразяващ се в злонамереност и омраза към която и да е друга етническа група, прерастващи до „необосновани претенции или заграбване на територии и население, които никога – нито правно, нито политически, нито етнокултурно – не са принадлежали на дадена нация или държава“ (Българска национална доктрина „България през двадесет и първи век“ 1997, по: Чавдарова- Костова, С., 2001: 200).

Не по-малко лош признак за неправилно, а защо не и за липсващо патриотично възпитание, е **нихилизъмът**, който е другата крайност на патриотичното възпитание. Той се изразява в „отчуждение и отказ от принадлежност към нацията и нейната ценностна система (пак там: 23–24), „нежелание и дори срам да се идентификация с националната култура, история и бъдеще“ (пак там: 80).

В посоченото дотук се открива и необходимостта от другата функция на патриотичното възпитание, „**корекционната**“, която произтича от самото „значение на думата корекция – поправка“ (Чавдарова-Костова, 2005, В: Теория на възпитанието, С., 2005: 69). Необходимостта от поправка/корекция в конкретния случай се появява тогава, когато поради „недостатъчно добре осъществена превантивна дейност“, се проявява „зависимо поведение, явяващо се резултат от някакъв тип „компенсиране“ на неудовлетворени потребности“ в социалната среда, пример за което е движението „Скинхедс“, „чиито първи проявления в България са през 1990 г., когато са регистрирани и първите нападения над чужди граждани, пребиваващи в България“. Членовете му го определят като „националистическо младежко движение“, „неонацистско движение без формална (официална) идеологическа окраска“ (Петров, Г., 1998: 217).

С други думи – патриотичното възпитание в този случай има за задача да коригира нежеланите последици от нехуманното разбиране на понятието „патриотизъм“, подчертавайки негативите върху представата за страната и народа ни и в глобален, и в персонален, върху отделния индивид, план.

**Обединяваща функция.** Според С. Чавдарова-Костова „тази функция на възпитанието има два основни плана на проявление – по вертикал и по хоризонтал: в контекста на отношението история–настояще–бъдеще и в рамките на съответното настояще на обществото (на микро- и макроравнище)“ (Чавдарова-Костова, С., В: Теория на възпитанието, С., 2005: 71).

Съотнасяйки тези проявления към патриотизма и патриотичното възпитание, можем да кажем, че по вертикал „понятието патриотизъм съдържа в себе си идеята за родовия корен, с когото понятието минало естествено се асоциира, идеята за принадлежността към родовия корен, което вече предполага настоящето, както и идеята за почитта към родното място, която изисква то да бъде съхранено, опазено, т.е. да остане в бъдещето“ (Чавдарова-Костова, С., 2001: 191).

Според А. Пероти самото понятие „патриотизъм като идея“ предполага „обединяването на хората около общият родов корен“ (Пероти, А., по: Чавдарова-Костова, С., 2001: 190). В реализирането на тази идея и в контекста на настоящата тема ползата и помощта на фолклора е безценна от гледна точка на „колективността“ като негов „основен белег“ и че „още при възникване на отделни произведения от музикалния фолклор се проявява колективното начало“ (Литова-Николова, Л., 1988: 9). Най-видимо е това в танцовия фолклор, където дори индивидуалните изпълнения са част от общия танц, който се изпълнява от много хора, хванати за ръце, на леса, под ръка и т.н. „Немалка част от танците са свързани с народен обичай или култова религиозен обред“, което обединява изпълняващите го освен по родови, етнически и по религиозни черти (пак там).

Обединяващата функция на патриотичното възпитание може да бъде открита и в идеята за националната принадлежност и нейното разбиране. Са-



мата нация по своята същност е „единна общност, изградена от различни родови корени“. „Доколкото патриотичното възпитание акцентира върху родовия корен“ и корелиращото с него понятие „етническо самосъзнание (идентичност)“, имащо отношение към етноса, то възникването на въпроса „към формирането на кой тип самосъзнание ще има ориентация“ патриотичното възпитание – етническо или национално, е съвсем естествен.

Традиционното разбиране за национална идентичност третира „връзката на индивида с нацията като принадлежност“, което предполага „органична връзка между индивид, род и народ“ и трудното приемане „в националната общност на Другите, в чиито жили тече различна кръв, които могат да изповядват друга религия и имат различен от мнозинството майчин език“ (Кръстева, А., по: Чавдарова-Костова, С., 2001: 206), каквито са етническите малцинства. Така, от едната страна, е „идеята за общото, символ на което е държавата или нацията, а от другата страна – идеята за единичното ... представител на което е етносът, различната от мнозинството група“.

Алтернатива на това схващане дава А. Имамов в интервю за в. „Сега“, подчертавайки, че „на етническите, религиозните и езиковите малцинствени групи в България трябва да се гледа като на неразделни части на едно цяло, а не като на отделни, сепарирани обществени структури, които представляват някаква въображаема заплаха за българската нация. Националната идентичност не е равна на етническа и религиозна идентичност. Нужно ни е ново, съвременно качество на интеграция на българското общество, което да отговаря на новите европейски и световни реалности. От гледна точка на тези реалности архаични и опасни са шовинистичните опити да се противопоставят религиозните общности в България. В тази страна все още има хора, които мислят, че всички конфликти между хората са на религиозна основа. Подобна констатация е достойна за съжаление, защото тези хора не са направили нито крачка в посока на съвременното човешко мислене от времето на баба Цена от „Иде ли“ на Иван Вазов, която, гледайки пленените сръбски войници през 1885 г., възкликва учудено: „Все божи християни... Ама защо ли се биха?“ (Имамов, А., 2006).

Именно тук намираме най-ярко проявлението на обединяващата функция на патриотичното възпитание, изразяваща се в разбирането, че „наличието на етноси в рамките на една държава не може да бъде пренебрегнато“, така както и че „общото е сума от единици, които го изграждат, но тези единици могат да бъдат различни по своя характер, без това да пречи на общото да е общо“. Самият факт, че „етносът ... е колективен субект на патриотичното и националното възпитание – както в рамките на съответната държава, така и извън нея в качеството си на диаспора“, трябва да бъде взет под внимание „при изграждането на стратегията за национално възпитание“, което да обогати „самото съдържание на понятието патриотично възпитание, което е



по-голямо по обем“ (Чавдарова-Костова, С., 2001: 205), защото „наличието на дух на толерантност в отношенията“ между отделните етнически и религиозни групи в обществото е „необходима предпоставка за благоденствието на „общото“ (държавата, нацията), което е в основата и на „новата национална етика“, представена в българската национална доктрина „България през двадесет и първи век“ (пак там: 206).

В помощ на тази идея е структурирано и учебното съдържание в училищата, а именно: при изучаването на официалния и родния език „се предават знания“ не само за богатството на самия език, но и за ролята му на обединител както на отделната общност, така и на нацията, което от своя страна спомага да „се формира народностното съзнание“ (Петрова, Е., 1999, по: Чавдарова-Костова, С. 2001: 218).

Уроците по история (неслучайно наречени „уроци“ – б.а.) дават знания за миналото на народа и за значимостта на неговото единство и непреклонност през вековете; учебното съдържание по география разкрива единството на природни и културни особености, съставляващи нашата държава; в тематичното съдържание по музика се изучават песните и традициите на етносите в страната ни, на синкретиката между древните култури, допринесла за богатството на фолклора и културата ни, в часовете на класа „като подходящи за реализиране на задачите на патриотичното възпитание“ са теми като: „Моето родно място. Какво знаем за него от разказите на моите близки“, „Моите прародители“, „Миналото на моето родно място“, „Колкото различни, толкова и еднакви“ и т.н. (Чавдарова-Костова, С., 2001: 219); в заниманията по свободноизбираеми предмети (СИП) децата правят краеведски и етнологички проучвания и т.н.

**Компенсаторна функция.** „В сферата на възпитанието компенсацията (изравняването, възстановяването) има различни по характер проявления“ (Чавдарова-Костова, С., Възпитанието като социален феномен, В: Теория на възпитанието. С., 2005: 69). Компенсаторната функция на патриотичното възпитание до голяма степен произтича от естествената потребност на човека да възприема общността, на която самият той е член, на висотата на големите, изявените, достойните общности – народи/нации. Своеобразно олицетворение на тази потребност са думите на Вазов, че „и ние сме дали нещо на света“, че народът ни „голям е той бил и пак ще да стане“ (Вазов, И., 2004: 16).

Известният познавач на българската народопсихология М. Семов отбелязва, че „компенсаторни механизми“ се наблюдават при „малките народи по отношение на големите. По правило, уточнява той, историята им е твърде често прегероизирана, наситена със самовнушение за тайно и явно величие. То се просмуква в народното творчество и в митологията (всичко, което знаем за Крали Марко, има такава компенсаторно-родолюбива функция)“. Въпреки че не отговарят на „историческата истина“, те задоволяват „народната потребност от силни примери, личности и съдби...“ (Семов, М., 1999: 168).

Подобно явление се наблюдава и при патриотичното възпитание в епохата на социализма, когато компенсаторната функция намира израз във всяко политическо изказване или прочувствена реч.

Въпреки че патриотичното възпитание цели изграждането на висок патриотичен дух, национална гордост, национално самосъзнание, национално самочувствие, национално достойнство, в съвременните условия компенсаторната функция е желателно да бъде избягвана, тъй като „свръх-емоционалният Вазовски модел на „гордост и срам“ на травматичните пулсации между свръх-позитивни и свръх-негативни чувства“ създават у привикналото вече с „културни хибриди“ и мобилност младо поколение усещане за принадлежност към „вековен и травматичен историко-културен колектив, към който съдбовно и фатално принадлежиш“ (Кьосев, Ал., П. Кабакчиева и екип, 2007–2008).

Основание за **диференциращата функция** на патриотичното възпитание може да бъде най-добре открита в твърдението на Р. Балион, че разнообразието в обществото „никога няма да изчезне“, тъй като „истинската демокрация предполага неговото присъствие“ (Balion, R. La bonne école, 1991; по: Рашева-Мерджанова, Я., З. Дечев, 2010: 72). В контекста на патриотичното възпитание подчертаването и дори насърчаването на различието е основание за диференциране между културите на всички нива – етническо, местно, регионално, национално, глобално.

- В глобален план патриотичното възпитание във всяка държава цели да формира своите граждани „съобразно намерението да запази, да съхрани своята културна идентичност посредством знания за родната история, география, език, култура“ (Чавдарова-Костова, С., 2005: 72).

- На национално ниво „всяка нация провежда своята културна политика, съответстваща на културното ѝ наследство, което предава от поколение на поколение чрез колективната памет“ (пак там).

- В рамките на отделните етнокултурни общности патриотичното възпитание се основава на културата на съответния етнос и цели запазване и предаване на традиции и ценности, подчертаващи специфичността му.

На семейно ниво диференциращата функция се проявява особено силно. Ако приемем твърдението на Ф. Вернън, че насърчаването „на интелектуалния прогрес и интерес към образованието“ се наблюдава, „когато изкачваме социално-икономическата скала“, то същото може да бъде съотнесено и към патриотичното възпитание. „Най-висок относителен дял на тези, които изпитват национална гордост от българската история, е сред хората с висше образование ... а най-нисък – сред хората без образование ... и с начално образование (Чавдарова-Костова, 2001: 222). Това говори, че семействата с по-висок образователен статус разговарят значително повече за историята на държавата, на своя род, коментират съвременните политически и икономиче-

ски събития, което спомага формирането на светогледа и нравствената позиция на детето.

Не може да бъде отречен и фактът, че именно в семейството най-често бива насърчаван и ниҳилизмът, който е и една от основните пречки пред патриотичното възпитание.

Диференциращата функция на патриотичното възпитание може да бъде открита „и в рамките на институционализираното обществено възпитание“. Освен че е призвано да отговаря на нуждите на обществото, а именно „да произвежда ... интелектуални, професионални и социални компетентности“, то трябва и „да промени тези, които формира съобразно различието (разнообразието)“ чрез „структуриране на образователната система по отношение на формирането на разнообразни училища, адаптирани спрямо спецификата на способностите и интересите на децата“ (Чавдарова-Костова, С., 2005, В: Теория на възпитанието. С., 2005: 73). Такъв род училища например са тези със засилено изучаване на езиците на религиозните или етническите общности. В тях, наред с общообразователните предмети, предвидени за изучаване в съответната образователна степен, няколко пъти седмично учениците получават знания за езика, базирани на традициите, културата и историята на съответната общност.

Диференциране откриваме и в някои от темите за часа на класа, свързани с религиозните, етническите или расовите различия, които целят даване на знания и формиране на възгледи, касаещи както патриотичното, така и интеркултурното, светогледното, нравственото и правното възпитание.

В извънучилищните занимания диференциращата функция се откроява в програмите на детските центрове и центрoвете за работа с деца, насочени към изучаване на фолклора на етносите. Под формата на клубове по народни танци, народни занаяти, изучаване на фолклорни инструменти и краеведски проучвания подрастващите, запознавайки се с особеностите на фолклора и традициите на етносите, се научават да разграничават кое явление, музика или предмет от бита за кой етнос е характерен, поставяйки паралел между „своя“ и „другите“ на основата на откритите прилики и разлики. Участието на децата в подобни занимания дава възможност за повече интеркултурно общуване, благодарение на което децата, освен че откриват достойнствата на „своята култура“, се запознават и с „чуждата“, научавайки колко много общо имат хората помежду си.

Диференциация в контекста на патриотичното възпитание може да бъде открита и в информацията, изучавана в училищата към религиозните храмове. Самата разлика в религиозните възгледи предполага и разлика в моралните и духовните послания, и в начина на тяхното усвояване.

**Ограничаващата функция** на възпитанието се изразява в поставяне на граници на децата от страна на възрастните, целящи постигане на „самоконтролиращо се поведение, предпоставка за което е формирането на чув-

ство за отговорност и способност за разбиране на причината и следствието“ (Чавдарова-Костова, С., 2005, В: Теория на възпитанието. С., 2005: 74). Границите, поставяни при възпитанието, по принцип целят опазване на „физическото и психическото здраве на децата“ (пак там). При патриотичното възпитание ограниченията/границите са налице тогава, когато знанието за културата на етноса цели предпазване на съществуващите морал, традиции и ценности от привнасянето на елементи от чужди култури, нетипични за общността.

Ограниченията при патриотичното възпитание се проявява особено силно тогава, когато се изисква следване на морала и съобразяване с моралните норми на съответната общност, предполагащи носене на определен вид облекло, спазване на определен вид поведение, хранене и хранителен режим, имащи отношение към нравствените норми и морални принципи, наложени в съответното общество. В този смисъл патриотичното възпитание донякъде възпрепятства **прогресивната функция** на съвременното възпитание на децата, което до голяма степен е пряко свързано, от една страна, с технологичния прогрес на човечеството, и от друга – със съвременната визия за патриотично възпитание, целяща да се „де-териториализира“ усещането за принадлежност, да се разшири понятието за нация за всички български граждани“, с което да се „култивира внимание към мобилността и културните хибриди, пресечните точки между етнически и религиозни наследства ... породени от глобализационни процеси“ (Кьосев, Ал., П. Кабакчиева и екип, 2007–2008). Тази функция е противовес и на другата, **консервативната функция** на патриотичното възпитание, изразяваща се в намерението „да съхрани, да запази съществуващите“ в общността „традиции, натрупаното богатство от материален и духовен ... опит“ на етноса (Чавдарова-Костова, С., Възпитанието като социален феномен. В: Теория на възпитанието. С., 2005:75).

Точката на пресичане при тези последни три функции може да бъде открита в социалното наследяване, явяващо се „най-важен елемент за прогреса на човечеството“, с помощта на което се осъществява „непрекъснатост на социалната еволюция на обществото“, базирано на „натрупване, използване и обогатяване на социално-историческия опит при всяко следващо поколение“ (Дубинин, 1985, по: Чавдарова-Костова, С., 2010: 76).

Патриотичното възпитание е основен фактор в процеса на запазване и предаване на културното наследство на общностите. Макар и с изявено консервативен характер то играе своята важна роля при **запазване на културното многообразие** на всички равнища в глобализиращия се свят и спомага **реализирането на хуманистичните идеи на възпитанието по принцип**. Основанията за неговата значимост „могат да бъдат открити в съдържанието на националния идеал“ (Чавдарова-Костова, С., 2001: 192), изразен в националната ни доктрина.

**Българската национална доктрина „България през двадесет и първи век“** е „система от официално възприети възгледи и принципи за историческите стремежи на българската нация и държава; перспективите и целите...; пътищата и средствата, чрез които се осъществяват българският национален идеал и националните ни интереси“. Тя „отразява опита, зрелостта и целенасочеността на нацията“, „осмисля заветите на поколенията, анализира настоящето, прогнозира и планира бъдещето на своето развитие“. За нейното утвърждаване и осъществяване се „изисква национално съгласие“, което да спомогне постигането на „българския национален идеал и произтичащите от него национални интереси“, за осъществяването на които е необходимо разработването на „национални стратегически програми (съпътстващи доктрини)“, определящи „поведението на държавата и нейните институции във вътрешната и външната политика за дълъг период от време“ (Българска национална доктрина „България през двадесет и първи век“, С., 2008, Общи положения).

Националният идеал, съдържащ се в националната доктрина, е „концентрирана и конкретизирана визия на българската национална идея за бъдещето на България“ и „представява стратегическата цел“, която ... желае да „постигне в определено бъдеще“. Тъй като възниква „на определен етап от развитието на нацията“, той „е динамична категория“, имаща „комплексна конструкция“ и „се актуализира в зависимост от належащите потребности на времето“. Поради това „идеалът включва политически, геостратегически, стопански, етнодемографски, културни, екологични, хуманитарни“ и свързани с „национална сигурност (вътрешна и външна)“... аспекти от живота и стремежите на нацията. Те се степенуват и подреждат в конструкцията му в зависимост от нуждите на конкретния исторически момент“ (пак там).

За да бъде постижим, националният идеал трябва да бъде „реалистичен“. В противен случай „се превръща в блян“ (пак там: 6).

В периода на Възраждането България формулира „три национални идеала“, от които първите два да реализира:

- а) „независима българска православна църква и българско просвещение;
- б) национална свобода и собствена държава;
- в) Обединена България“.

В наши дни националният идеал „изисква осмисляне по нов начин на заветите на нашата история, на реалностите на настоящето и на надеждата и вярата в бъдещето на България“. Съвременният национален идеал е „Свободна, независима, демократична и благоденстваща България – духовна обединителка на българската нация и опора на българите по света!“ . Той произтича от „националния девиз – „Съединението прави силата“, изразяващ ... че „единни, ние сме силни, уважавани и достойни членове на Обединена Европа“ (пак там).

Носител на „прагматичното начало“ на националния идеал са *националните интереси*. Те са „главна движеща сила на нацията и държавата“ и „стоят в основата на националната и държавната политика“. Отразяващи „колективната потребност на нацията“, те изразяват „историческите стремежи за непрекъснато нарастване на материалното и духовното богатство на нацията“ и засягат „политически, икономически, етнодемографски, културни, екологични, социални, образователни, хуманитарни, военни, геополитически и др.“ аспекти, касаещи нацията и държавата.

„Правилното формулиране и осъществяване на българските национални интереси означава:

26.1. Освобождаване от комплексите за:

- национална малоценност;
- малка страна;
- патернализъм на Великите сили;
- етнически синдром.

26.2. Изграждане у поколенията на воля за постигане на целите на нацията.

26.3. Издигане на националните интереси над вътрешнопартийните, корпоративните и религиозните пристрастия.

26.4. Постигане на приемственост и последователност при осъществяване на националната политика.

26.5. Проявяване на реализъм и прагматизъм при осъществяването на националните интереси.

26.6. Уповаване преди всичко в собствените си сили и способности“ (пак там: 9).

Основни приоритети на българската национална доктрина са националните интереси, свързани с „националното възпитание на българската нация“, които целят изграждането на „хармонично развити личности ... с чувство за принадлежност към българската нация, любов към всичко българско ... носители на българската историческа памет“ (пак там: 16). За постигането на тази цел е необходима „програма за национално възпитание“, която „да изгради и утвърди ... модерния български национализъм и новата национална етика“.

В българската национална доктрина „България през двадесет и първи век“ модерният национализъм се разглежда като „искрена и дълбока привързаност към идеологията и философията на нацията, към националната ценностна система и националната държава“, провокираща „активно и градивно състояние на националния дух и съзнание“ и целяща „постоянно отстояване на националната идея и националния идеал“ (пак там).

В последното десетилетие понятието „национализъм“ бе натоварено с „несправедливи заклинания и обвинения“ и „преднамерено се отъждествяваше ... с националсоциализма – нацизъм, и социалното национално движение

– фашизъм и др.“, което доведе до „деформирана представа за същността на понятието“. Именно поради това „много млади хора, интелектуалци, политици и днес се страхуват да го използват или, ако се наложи да го споменат, влагат в него само отрицателен смисъл“.

В националната ни доктрина се отбелязва, че е необходимо „със средствата на науката понятието национализъм да се очисти“ и разграничи „от мутантната (уродливата) форма на национализма – „агресивния национализъм“, който „се проявява в три разновидности:

- национален екстремизъм – националната гордост преминава в надменност и пренебрежително отношение към представителите на други етнически групи или нации. Стои в основата на междунационалната неприязън, ксенофобията, конфронтацията и нерядко се трансформира в агресивно поведение, което се изключва от закона;

- расизъм – човеконенавистничество (ненавист към различните раси, етнически общности и нации);

- националшовинизъм – демонстрира се с претенции за заграбване на чужди територии и население, които никога – нито исторически, нито правно, нито политически, нито етнокултурно – са принадлежали на завоевателя“ (пак там).

За постигане на „новото нравствено поведение на нацията“, намиращо израз в „толерантно отношение между членовете на нацията, независимо от техния етнически произход, религиозни и политически възгледи, професии и обществено положение“, се налага утвърждаването на новата национална етика. Тя предполага:

- „отказ от злепоставяне на едни от други членове на българската нация чрез епитети, компромати или други средства, уронващи личното достойнство;

- отказ от поставяне интересите на отделните обществени групи, организации, партии или икономически групировки над интересите на нацията и държавата;

- демокрация, основана върху равноправност и равнопоставеност пред законите на държавата;

- плурализъм, който не превръща различията в източник на конфронтация;

- национализъм, поощряващ интеграцията на различните етнически групи като единствено разумна форма на национално единение;

- уважение към националните институции и към лица, които ги представляват;

- грижа за всички българи по света, за да чувстват опора в своята Родина;

- уважение към народите на нашите съседни държави независимо от съществуващите в миналото и днес противоречия;



- широка интеграция с Европа при запазване на културната самобитност на нацията и държавата ни“ (пак там: 17).

Обхватът на българските национални интереси напълно съвпада с този на патриотичното и националното възпитание, а именно – „поддържането на националното самосъзнание на българите“ в „територии, населени с българи, в и извън държавните ни граници, в които се изповядва българската национална ценностна система“ (пак там: 8).

Тъй като „България е майка на всички българи, независимо къде живеят и чии граждани са те ... защитата и духовното обединение на българите по света е приоритетен национален интерес“. Това се отнася за „българите, живеещи в територии, съседни на нашите държавни граници“, които са останали на чужда територия поради различни политически обстоятелства, както и за българите по света, с които „българската държава поддържа тесни връзки“ и на които „съдейства за откриване на нови землячески организации, читалища, училища ... издаване на български вестници, списания, както и осигуряване на сателитна телевизионна трансляция и връзка чрез Интернет“, стипендии на деца на българи, живеещи извън страната и следващи в наши средни и висши училища. От друга страна, „България улеснява и подпомага всички българи, живеещи извън държавните ѝ граници, да получат българско гражданство“ и „активно защитава националните“ и гражданските има права, „както и техните културно-просветни и политически организации“ (пак там: 21–22).

Според Ив. Т. Иванов „без национална доктрина няма силна нация и силна държава, защото конституцията и законите сами по себе си са къс хартия, ако зад тях няма воля да се изпълняват. В този смисъл националната доктрина е изявена воля на нацията да съществува по определен, исторически възникнал културен модел и закон“ (Иванов, И. Т.).

В заключение можем да кажем, че без патриотично възпитание не би било възможно практическото приложение нито на националната доктрина, нито на какъвто и да било друг държавен документ, касаещ правата и задълженията на гражданите. От представително изследване, поръчано от Делегацията на българските социалисти в Европейския парламент, става ясно, че в момента „два пъти повече българи ... желаят да емигрират в чужбина в сравнение с 2008 г.“, като мотивите им са „освен икономическата криза“ и „бързото разместване в ценностната йерархия на българина“, в която „понятия като „род“ и „родно място“ имат „все по-малко значение за сметка на личните интереси и на тези на хората от най-близкото обкръжение“ (Стойчева, С., 2013).

Проучването показва още, че ако „преди 10 години над 90% са казвали, че най-важното в ценностите им са понятия като „род“ и „родно място“, сега техният брой е намалял до 54 на сто“. Според социолога Ч. Найденов – един от авторите на проучването, „обществените ценности, които регулират отноше-



нията между хората, все повече се разтапят. Някак си като че ли се разпадаме като общество“ (пак там).

Резултатите от това и редица други проучвания за пореден път показват, че нуждата от преосмислянето на значението и ролята на патриотичното възпитание е жизнено необходимо на българската нация в съвременните динамични политически и икономически условия, защото без съзнанието, че сме част от общността, наречена България, и без чувството за дълг и отговорност към нейната култура, история, традиции и бъдеще националният ни идеал би бил действително „блян“.

## ЛИТЕРАТУРА

- Айзакс, Х. Идоли на племето. – В: Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. С., 2001.
- Божков, Н. Патриотичното възпитание на младите българи. – <http://bg-patrioti.org/index.php> – посетена на 15.10.2012.
- Българска национална доктрина „България през двадесет и първи век“, С., 1997. – В: Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. С., 2001.
- Българска национална доктрина „България през двадесет и първи век“. Научен център за българска национална стратегия, С., 2008.
- Вазов, И. Епопея на забравените. Паисий. С., 2004.
- Глас, Л. Кажете го ... правилно. – В: Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. С., 2001.
- Грекова, М. Ние и другите. Аз и различието на другия. – В: Чавдарова-Костова, С., Интеркултурно възпитание. С., 2001.
- Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. Концепция доховно-нравствено развитие и воспитания личности гражданина России. – Стандарты второго поколения, „Просвещение“, Москва, 2009.
- Димитров, Л. Обръщение за един по-хуманен свят. С., 1999.
- Ели, Д. Идеите за нация. – В: Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. С., 2001.
- Иванов, Вл. Управление на националната ориентация през XXI век. С., 2011.
- Иванов, И. Т. За нуждата от българска национална доктрина. Страница за прабългарите. Език, произход, история и религия в статии, книги и музика. – <http://protobulgarians.com>. – посетена на 13.04.2013.
- Имамов, А. Патриотизъм или национализъм = любов или омраза. – *Сеза*, 11.04.2006.
- Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации от 21 мая 2003 г. – [rostodon.ru/documents/postavnovleniya/87/](http://rostodon.ru/documents/postavnovleniya/87/), посетен на 21.03.2013.
- Кръстева, А. Културна идентичност и интеркултурен диалог. – В: Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. С., 2001.
- Кьосев, Ал., П. Кабакчиева и екип. Предизвикателства на национализмите. С., 2007–2008 – <http://www.seal-sofia.org/bg/projects>, посетен на 15.05.2013 г.
- Литова-Николова, Л. Народна музика. С., 1988.

- Митер, В. Образование и възпитание за една нова Европа. – В: Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. С., 2001.
- Нешев, К. Национализмите. С., 1997.
- Николов, П., Н. Александрова, Л. Кръстев. Педагогическа психология. С., 1993.
- Пероти, А. В защита на межкултурното образование. – В: Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. С., 2001.
- Петров, Г. Детска престъпност. В. Търново, 1998.
- Петрова, Е. Ролята на патриотизма в съвременното общество. – В: Училището и българската духовност. С., 1999.
- Рашева-Мерджанова, Я., З. Дечев. „Българска краеведска педагогика“ в близък научен план. – *Педагогика*, 2, 2010.
- Соловьев, Вл. С. Патриотизъм. Енциклопедически речник на Брокхаус и Ерфон. – <http://www.vehi.net/brokgauz/index.html> – посетен на 12.05.2013.
- Селгиджийан-Георгиева, Х. Аз-концепция и психосоциална идентичност. Жизненият преход към зрелостта. С., 1998.
- Семов, М. Българска народопсихология. Размисли върху това какви сме били и какви сме днес. С., 1999.
- Стойчева, С. Два пъти повече българи са готови да емигрират заради кризата. Репортаж, Нова телевизия. – [www.novanews.bg/news/](http://www.novanews.bg/news/) – посетен на 06.07.2013.
- Христов, Ив. Българинът в глобалния свят. С., 2011.
- Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. С., 2001.
- Чавдарова-Костова, С. Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание. С., 2010
- Чавдарова-Костова, С. Социални функции на възпитанието. – В: Възпитанието като социален феномен. Теория на възпитанието. С., 2005.
- Чекхейн, Л. Българите в Средна и Източна Европа. С., 1995.
- Balion, R. La bonne ecole, 1991. В: Рашева-Мерджанова, Я., З. Дечев. „Българска краеведска педагогика“ в близък научен план. – *Педагогика*, 2010, 2. Този източник се описва в текста така: (Balion, R. La bonne ecole, 1991; по: Рашева-Мерджанова, Я., З. Дечев, 2010: 72).
- Primoratz, I. Patriotism. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. – <http://plato.stanford.edu/entries/patriotism/>

*Постъпила декември 2013 г.*

Рецензенти:  
проф. дпн Вяра Гюрова,  
проф. дпн Сийка Чавдарова-Костова

Раздел  
НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Педагогика – Раздел Неформално образование  
Том 107

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Education – Section Nonformal Education  
Volume 107

---

## МЛАДИТЕ ХОРА В ТЪРСЕНЕ НА ПСИХОСОЦИАЛНА И ЕМОЦИОНАЛНА ИДЕНТИЧНОСТ В ГЛОБАЛНА СРЕДА – ПЕДАГОГИЧЕСКИ УСЛОВИЯ ЗА ПОДКРЕПА

ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА\*

**Резюме:** *Изследването се интересува от трансформациите на неформалните и масови движения (събития) като социално-психологически и социо-културен механизъм на изграждане на идентичност през XXI век. Дали спонтанните формирования са този търсен и ефективен механизъм от младите хора в най-сензитивните за емоционално и социално изграждане периоди – детско-юношеска и младежка възраст? Дали педагогическата и социалната среда, дали образователната среда си дава сметка за появата и утвърждаването на тези нови мощни феномени? Основните моменти в изследването – изграждане на психосоциална идентичност в младежка възраст – класически концепт и добавена авторска хипотеза; младите хора в търсене на механизми в условията на глобализация; резултати.*

**Ключови думи:** *психосоциална и емоционална идентичност – емоционални потребности – изграждане на идентичност – социо-културна интеграция – педагогически условия.*

---

\* E-mail: merdjanova@abv.bg; J.Rasheva-Merdjanova@fp.uni-sofia.bg

## YOUNG PEOPLE IN SEARCH OF PSYCHOSOCIAL AND EMOTIONAL IDENTITY THROUGH GLOBAL MOYEN – PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUPPORT

Yana Rasheva-Merdjanova

**Abstract:** *The study is interested in the transformations of the informal and mass movements (events) as socio-psychological and socio-cultural mechanism for creating identity in 21<sup>st</sup> century. Are spontaneous formations the effective mechanism demanded by young people in their most sensitive emotional and social development periods – childhood, adolescence and youth? Is pedagogical and social environment; is educational environment aware of the occurrence and acknowledgment of those new powerful phenomena? By using risky problematization on a theoretical level and verification on an empirical level an effort is made to forecast trends, to foresee any other risks and to discuss more adequate attitudes and models of social development and personal development through reciprocity. The basic moments: Psychosocial identity creation at a young age – classical concept and added author's hypothesis; Young people in search of mechanisms under conditions of globalization*

**Key words:** *socio-psychological and emotional identity – emotional needs – identity creation – socio-cultural integration – pedagogical conditions.*

### Увод

Активната социализация на младия човек в детско-юношеска възраст протича с **водещи фронтове** изграждането на емоционалната и на общата психосоциална идентичност. Обособена като проблематика от Е. Ериксън на теоретично равнище, тя има своите емпирични продължения едва през последните години предимно в психологически, диагностичен и аналитичен аспект. Обобщеното и оценъчното представяне на постиженията и резултатите е *първият пункт в тази част*, изходна база за тяхното развитие в педагогическа формираща посока в средата на масовите спонтанни формирания – *втори и трети пункт*.

**Обект** на изследването е **емоционалната** идентичност на младите хора (като компонент от психосоциалната им идентичност).

**Предмет** е *триангулацията между:*

- възрастово обусловените характеристики на емоционалната идентичност в юношеска и младежка възраст;
- механизмите за нейното изграждане, проявления и своеобразия в съвременната глобална масова среда;
- както и съответните педагогически условия за тяхната подкрепа.

**Изследователска цел** – да се проучат на теоретично и на емпирично равнище особеностите, специфичните условия за изграждане и проявите на

емоционална идентичност в условията и в социалния контекст на глобалното масово училище и да се характеризират адекватни педагогически условия за тяхната подкрепа.

**Общата изследователска хипотеза** предполага, че поради силните емоционални потребности и определени дефицити в съвременната семейна и социална среда днешните спонтанни младежки формирования (масови и групови) функционират като активна рискова, и все пак избирана среда за търсене, апробиране и изграждане на емоционална (психосоциална) идентичност. **Работните хипотези** се изграждат на базата на това общо предположение и са свързани с конкретните характеристики (и зависимости между тях) на емоционалната идентичност в юношеска възраст. Представят се в емпиричната част от изследването – проверяват конкретни личностни, социалнопсихологически и социалнопедагогически зависимости за очертаване и характеризиране на адекватни педагогически условия в подкрепа на емоционалните потребности и изграждането на адекватна емоционална идентичност.

*Изходна предпоставка* на този „засичащ“ интердисциплинен подход при изследването на особеностите и механизмите за изграждане на психо-емоционалната и психосоциалната идентичност на младите хора в глобалното общество и в масовото училище е *авторовото виждане за възращащата се роля на масовите спонтанни формирования* (движения и събития) в живота на младите хора като социо-културна среда и като активен механизъм за тяхното психосоциално развитие и интегриране.

Общите характеристики на масовите формирования в глобализацията са следните:

1. Те все повече се превръщат в *основни и естествени форми на социален живот*, съответен на глобалната социална среда. Те нямат вече тези изключителни характеристики на специални, по сериозен революционен повод случващи се събития, както в предишните епохи. Те отново придобиват *своя естествен статут*. Тъй като такъв статут те са имали *единствено в племенния строй на човечеството*, затова казвам, че днес отново се възраждат *племенните събития и формирования на човечеството*.
2. Те все повече се превръщат в *активен механизъм за социо-културна интеграция*, защото нараства участието на млади хора в тях.
3. Масите и тълпите на XXI в. имат определена *степен на самосъзнание* (заради различната и по-висока степен на образование, култура, информираност) и не се поддават по същия начин на манипулация, както предшествениците си.
4. Те имат *могъщ потенциал* (от „конюнктурна“ ситуационна гледна точка заради 1 и 2; и от **онтологична съдържателна гледна точка**

заради своята същност) да се превърнат във фактор на тази интеграция, ако останалите социални фактори – семейство, образование, институции, политически сили, медии, ги припознаят като такива и ги използват балансирано и в „мяра“, договаряйки се с тях.

Ето защо изследователският интерес се насочва и към участието на младите хора в тях. **И още**, защото с всички останали свои динамични непредсказуеми характеристики масовите движения на XXI в. се оказват достъпни, нещо повече – отворени; оказват се подходящи; оказват се **съответни** на характерологията, възрастовите специфики, на образоваността и информираността, на технологичната култура и манталитета на младите хора, на техния приключенски дух. И ги превръщат бързо в едни от **основните си и най-активни компоненти**. **На трето място, промените в характера на съвременното училище**, неговото отваряне и демократизиране, установяването на режим на партньорство с всички други формални и неформални организации, институции и формирования, **облекчава допълнително процеса на асоцииране и на инициране** на масовите прояви в училищна и извънучилищна среда. **На четвърто място**, горните условия заедно повишават и **опасностите за младите хора и за обществата** от това участие. Затова от изследователска гледна точка са резонни въпросите и хипотезите, с които се е заело настоящото проучване, свързващо психосоциалната идентичност със спонтанното участие на младите хора в масови формирования.

## Първа част

### **Теоретически изследвания на психосоциалната/емоционална идентичност на младите хора – същност, психологически контекст, характеристики, статуси**

**Идеята и понятието за психосоциална идентичност** са въведени от Ерик Ериксън чрез епигенетичния принцип, който разширява психоаналитичните граници на тяхното интерпретиране и приложение. Според епигенетичния принцип нищо не възниква и не се развива без ясна посока (Ериксън, Е., 1996: 127–128, цит. по Кр. Байчинка, 2011: 23). Така на всеки възрастов етап се преодолява и разрешава определена криза, чрез което се формират нови качества и умения на личността, предпоставка за развитие и достигане до следващия възрастов етап с определена изявена криза. Епигенетичната теория обособява 8 етапа в развитието на Аз-а:

1. Доверие срещу недоверие – възрастта на бебето.
2. Автономност срещу страх и съмнение – ранно детство.
3. Инициативност срещу вина – предучилищна възраст.
4. Трудолюбие срещу малоценност – училищен период.
5. Идентичност срещу ролево объркване – юношеска възраст.



6. Интимност срещу изолация – намиране на партньор – младежка възраст и ранна зрелост.
7. Продуктивност срещу стагнация – възрастен, средна зрелост.
8. Интегритет срещу отчаяние – късна зрелост (цит. по Байчинска, Кр., 2011: 25–26).

*Бележки:* още тук трябва да отбележим, че разпределянето по възрасти на посочените противоречия или „кризи“ по Ериксън е твърде условно и може да доведе до погрешни изводи и действия в практиката, ако не се отчита тази относителна приоритетност на кризата за дадена възраст, а не нейната неотменност или задължителност. Защо това е така?

1. Отношенията могат и *да не развият и съответно да се разрешават като „кризи“* в човешкия живот. Твърде често на хората, и особено на децата и младежите, се приписват, вменияват подобни състояния и като следствие те се реализират на принципа на автопрогнозата, отговаряща на очакването на средата.
2. Отношенията (противоречията) са *приоритетни* за възрастовия период, което не означава, че останалите типове проблеми (отношения, кризи) не съществуват и не са валидни за личността. Нормативното стандартно психично развитие предполага тези приоритети, но може да има ситуации, в които другите типове кризи да са на преден план за личността, особено ако от предишен период има останала неразрешена криза или при талантиво дете отношението продуктивност срещу стагнация е вече актуално. За пълноценното развитие на личността, *от педагогическа гледна точка, всички останали отношения са фон на приоритетното отношение* или криза и следва да се работи с всички като с един комплекс. Така може да се работи изпреварващо, профилактично, иначе наистина всеки актуален проблем ще се превръща в криза, защото не е предвиден и превениран предварително. *Принципът на изпреварването, на профилактиката е специфично педагогически* и различен от принципа на диагностиката и анализата, които са психологически.
3. *И трето*, което е твърде съществено, не е могло да бъде предвидено от класиците на психологията и педагогиката, защото *произтича от съвършено различните социални условия на живот на ХХI в.:* теорията за възрастовите етапи и кризите в психичното развитие на Ериксън, теорията за съответствието възрастовите етапи и кариерните етапи в развитието на личността или Дъгата на Доналд Сюзър са *класически теории* с огромна роля и потенциал, но те съответстват и *описват едно стандартно масово типично социално и предписано психично развитие на човека през изминалото столетие*, през което всички *обществени норми произтичат от едни установени бюрократични икономически режими*, в които *наистина* за човек в училищна възраст не е актуална дилемата

„продуктивност срещу стагнация“ или „интимност срещу изолация“; както и за човек в късна зрелост не е било актуално противоречието „интимност–изолация“. Днес, обаче, на практика, всички табута в социалния, професионалния, личния живот на човека паднаха и говорим за учене и кариера през целия живот – от ранна възраст до края на живота, говорим за партньорство и интимна култура през всички възрасти на човека, говорим за продуктивност и изява на дарби и таланти през всички възрасти. Така че в кой възрастов период кое от противоречията ще бъде водещо и актуално, е въпрос на лична жизнена ситуация, и отново може да се има предвид предписаното водещо такова, но всички останали следва да се отчитат, да се развиват като комплект и да се изграждат „индивидуалните кризисни розетки“ на личностите. Според мен всички те са живи и работещи през целия живот на човека – не се появяват, не се раждат с началото на възрастовия етап, а с раждането на самите нас. Балансът между всички тях гарантира балансирано, продуктивно, пълноценно, автономно развитие. То следва да бъде подпомагано внимателно от специалистите от социалните професии.

Самият Ериксън и редица негови последователи подчертават значимостта на психосоциалната идентичност от петия период като ключова за развитието на личността по-нататък не само в психично, но и във всички други отношения, но пак той изказва съмнение за възможността за нейното операционализиране и прецизно изследване на емпирично равнище. Ериксън определя **идентичността като чувството на индивида за самотъждественост и непрекъснатост във времето и пространството**. Това е „психосоциална структура, формираща се под влияние на потребността от приемственост и единство, която е присъща както на индивидуалното, така и на колективното самосъзнание“ (Ериксън, 1996). Ето защо идентичността е *психосоциално явление* – тъй като се формира при активно взаимодействие между индивида и социума.

Всички изследователи смятат, че *активното изграждане* на идентичността започва *през юношеска възраст* и продължава и през останалите възрастови етапи.

Тук е мястото да се открие акцентът **върху емоционалния фон като база**, на която се изгражда цялостното социално развитие на човека. „Добрата“ основа се поставя с изграждането на сигурна привързаност от най-ранните етапи на детското съществуване. Тази емоционална връзка следва да се поддържа през израстването на детето към възрастен човек. Тя е предпоставка за формирането в детето на чувство за сигурност, вяра, оптимизъм, любов, социабилност, успешност, като уверен млад човек, чувстващ и търсещ своята ценност и място в живота. Пълноценните семейни взаимоотношения и тези в близката значима среда (училищната в това число) са база за изследване и култивиране не само в ранна детска възраст, но и през целия живот.

Тези умения е нужно да се развиват, особено в периоди на криза и преход, в и от самото общество. Утвърждаването на европейската индивидуалистична концепция за човека в колективните репрезентации предполага култура на преживяванията и социални умения за свързване с другите. Постигането на лична уникалност и индивидуалност предполага преодоляване на собствено-то безсилие и търсене на конструктивни начини да се преобърнат статичните вертикално модели „доминиращ–доминиран” в равнопоставени, в които комуникацията е автентична и интимна (Силгиджиян, Х., 1998: 244). Това може да стане само и единствено чрез способността да разбираш себе си и другите чрез саморефлексия и рефлексия, чрез усвояване на умения за разпознаване на собствените си емоции и тези на другите и умения за познаване на начините на функциониране на обществото и добра социална адаптация.

Тези размисли водят до обособяването на емоционална интелигентност като ключов фон, компонент и фактор за изграждането на общата социална идентичност и интелигентност в юношеска и младежка възраст. Принципно интелигентността се схваща като комплексна структура, способност, но според Даниъл Голман (Голман, Д., 2011: 135) те могат да се придобият под формата на умения, в случай че тези страни на личността не са от най-силните. Теорията за множеството интелигентности дава възможност за преосмисляне на *вътрешните взаимовлияния в социалната идентичност, интелигентност, компетентност* по посока на факторните зависимости между техните съставлящи ги.

Голмън използва и работи по определението на Салови за емоционалната интелигентност, която представлява познаване на собствените си емоции, тяхното управление, умения за самостоятелно мотивиране, признаване на емоциите на другите и стабилни връзки и социализация. Емоционалната интелигентност ирадира върху социалната. Последната се разглежда като съставена от социален усет, който включва първична емпатия, настройка за внимателно изслушване на другите, емпатична точност, социални познания и социални умения – синхронизация, самопредставянето, влиянието и активната съпричастност (Голман, Д., 2010).

Друг автор, Златка Михова, също свързва емоциите с комуникацията, като осигуряващи обратна връзка на възникващите процеси. Начинът, по който реагираме, издава нашата емоционална интелигентност – дали ще реагираме със свръхреактивност, или ще можем да регулираме емоциите. Това самопознание на емоциите дава възможност, в контекста на концепцията за „модела на социална биообратна връзка“ на Гергели и Уотсън (Gergeli, Watson, 1996, по Михова, 2012: 98–101), за използването на „афективното отразяване“ още от най-ранна детска възраст при подкрепянето на емоционалната интелигентност.

Развитието и стабилизирането на емоционалната идентичност в юношеска и младежка възраст са от особено голямо значение за цялостното социал-

но изграждане на личността. Сензитивността и емоционалната хиперчувствителност в тези периоди увеличават дълбочината и трайността на негативните последствия за младите хора при дефицити в емоционалната и съответно в контекста на общуването в семейната, училищната и близката социална среда. Ето защо младите хора активно търсят и/или изработват сами компенсирателни механизми, а често те се оказват рискови.

Ще представя обобщено и аналитично основните общоприемани аспекти и характеристики на идентичността в юношеска възраст на теоретично и на емпирично равнище.

*Характеристики на психосоциалната идентичност – теоретично равнище (по Байчинска, Кр., 2011: 30–31):*

1. Идентичността е отговорът на въпроса „Кой съм аз?“
2. Този отговор като цяло се изразява в единство на елементите за моето минало и очакванията за моето бъдеще.
3. Идентичността създава фундаментално чувство за самотъждественост и непрекъснатост във времето и пространството на живота.
4. Отговорът на въпроса за идентичността се постига чрез реалистична оценка на себе си и на своето минало.
5. Идентичността се изгражда в хода на проблематизиране и на поставяне под въпрос на обществената култура и на очакванията на обществото към индивида.
6. Процесите на интеграция и проблематизиране стават в основни сфери на живота – професията, половата роля, политическите и религиозни възгледи.
7. Процесът на изграждане на идентичността следва да доведе **до гъвкав и траен избор в тези сфери и до успешна интеграция – обективна перспектива.**
8. **Във вътрешен план** изградената идентичност осигурява субективно чувство за базисна сигурност, корени, психично благополучие, позитивна самооценка, жизнен смисъл и цел.
9. **Сензитивен период за изграждане на идентичност е юношеска възраст.**

Както всички социалнопсихологически конструкти, и психосоциалната идентичност има свои специфични функционални цели и предназначение в структурата на личността:

1. Обезпечава структура за разбиране на това „Кой съм аз?“
2. Определя стремежа за хармония между цели, ценности и обвързаности.
3. Обезпечава смисъл и насоченост на тази хармонизирана система – т.е. участва в конструирането на смисъла на живота.
4. Обезпечава чувство за личен контрол и оптимална социална свобода.

5. Съдейства за осъзнаване и приемане на личния потенциал чрез чувство за бъдеще, възможности за алтернативни избори.

Можем да обобщим, че изграждането на психосоциална идентичност е „проходът“, през който задължително преминава формирането на ценностната устойчива личностна система и на тази основа – автономността на личността и основните ѝ социални компетентности в съвременния свят; преминава и процесът на социална интеграция, на социална реализация, паралелни и взаимодействащи си с личностната себerealизация. Тази синхронна двустранност на взаимодействията гарантира вътрешното жизнено удовлетворение на човек и изключително много увеличава шансовете на това той да се чувства щастлив. Ако съвременният хуманизъм, ако съвременните общества действително припознават човека като ценност, човешкия живот като ценност, то интересът към човешкото щастие, основано, крепящо се и на обществената полза, и на личната удовлетвореност, следва да бъде водещ във всички подпомагащи професии, особено в педагогическите и социалноподкрепящите. Което означава, че формирането и подкрепата на психосоциалната идентичност с нейните „етажи“ и всичките ѝ аспекти е отново актуално, подлежи на коригиращо уточняване – съдържателно, структурно, технологично с оглед на новите социални условия и нов тип обществена духовна култура. И действителната работа в тази посока е задължително условие за елиминиране на формализма и профанизацията в съвременното образование.

**Преходна зона между теоретичните изследвания и емпиричните проверки на психосоциалната идентичност е обособяването на идеята за нейните „статуси“ и впоследствие – на техните параметри.**

Изградената идентичност означава ясно самоопределение и стабилен автономен избор на ценности и цели. Ерик Ериксън не операционализира концепта психосоциална идентичност и се отнася скептично към възможността идентичността да бъде измерена и оценена емпирично. Той предлага единствено биполарна скала – изградена идентичност срещу дифузия (по Байчинска, Кр., 2011: 38). Първият, който фокусира и динамичния аспект на идентичността – продължителното ѝ формиране през периода на юношеството и ранна младост, когато си взаимодействат различни фактори в личността и от нейната значима среда и настъпват промени както в съдържателен, така и в поведенчески аспект, е Marcia (Marcia, J. 1980: 159). Той включва втора биполарна дименсия, отразяваща активното самоопределение и социално обвързване на личността чрез нейното експериментиране и изследователска активност спрямо средата и участието си в нея. При съчетаването на двете полярни дименсии се получават *4 типа (статуса) на психосоциална идентичност:*

Статуси	Параметри	Личностна обвързаност (самоопределеност) наличие/отсъствие	Изследователска активност
1. Изградена идентичност		+	+
2. Предрешена идентичност		+	-
3. Мораториум		-	+
4. Дифузна идентичност		-	-

1. *Изградената идентичност* се характеризира и с личностна обвързаност, и с висока изследователска активност. Юношите с такава идентичност имат стабилна и развиваща се степен на личностна самоопределеност и заедно с изследователската им активност гарантира автономни и адекватни личностни избори в основните сфери на живота. *Формула: „Аз съм това, което съм постигнал сам.“*
2. *Предрешената идентичност* се характеризира с наличие на личностна обвързаност, но и с липса на собствена активност. Юношите вземат своите решения и правят своите избори под влияние на силни външни фактори от значимата социална среда – родители, приятели, влиятелни за тях хора, обществено мнение и стандарти. Тази личностна зависимост при липса на собствено търсене не благоприятства автономността и изграждането на себеуважение и жизнено самочувствие, както и постигането на равнища на ценностна себerealизация. *Формула: „Моите близки знаят кое е най-добро за мен.“*
3. *Мораториумът* разчита пък само на личната изследователска активност при пълно игнориране от юношите на опита на средата, на контактите със значимите други. Експериментират се непрекъснато все нови и нови роли, а се отлага до безкрайност вземането на решение или осъществяването на избор – личностното самоопределяне е в „мораториум“, стопирано. *Формула: „Искам да изпробвам всичко тук и сега.“*
4. *Дифузната идентичност* не разполага нито с личностна обвързаност, нито с изследователска активност – юношите нито се придвижват към личностно самоопределяне, нито се интересуват от това. Те като че ли са игнорирани и не се занимават с въпроса „Кой съм аз, какво се случва с мен, какво ще се случи?“ Като че ли нехаят за себе си. Твърде често това е прикритие на страха да се изправят срещу жизнените си дилеми. *Формула: „Не знам кой съм, но това не ме вълнува особено.“*

С изключение на изградената идентичност, останалите статуси пораждават различни по характер социалнопсихологически, социалнопедагогически, психопедагогически и педагогически проблеми в развитието и поведението на юношите. Те се нуждаят и от специфична подкрепа за тяхното преодоляване; понякога младите хора спонтанно и сами търсят начини, често не-

съзнавано, за това. **От педагогическа гледна точка** е важно да се разбере, че тези дисхармонични вариации пораждат асоциални, негативни форми на поведение и ние с лека ръка ги квалифицираме дори и като девиации. Когато не се помогне навреме на детето или юношата, погрешните стереотипи и механизми на разтоварване и разрешаване на дисхармониите се затвърждават и наистина се превръщат в нежелателни и агресивни форми и прояви на поведение. Но през последните десетилетия силната прагматизация на социалния живот, тази ориентация и в социалните науки, и в науките за човека, доведе до налагането на едни тренингови и трениращи форми на обучение, на формиране на подпомагане, които не се справят реално с вътрешните проблеми на личността, не работят за развитие на нейната идентичност, а я учат как външно за самата себе си да ги контролира и управлява. Това не премахва, а потъпква дълбоко навътре проблема, и рано или късно той се проявява отново и в по-силна степен.

Тези статуси се отразяват **във втория концептуален изследователски модел** в следващата част.

През 60-те и 70-те години на ХХ в. се работи по верифициране и валидиране на скали за диагностика на четирите статуса на психосоциална идентичност.

## Втора част

### **Емпирични изследвания на статусите на психосоциална идентичност на юноши – международни и български варианти**

Изработен е **въпросник** за измерването и оценката на статуса на психосоциална идентичност на личността – ВОИСПИ (Въпросник за обективно измерване на статуса на психосоциална идентичност). Първият му вариант е от 1979 г. и е многократно потвърден през следващите десетилетия (по Байчинска, Кр., 2009: 69).

Обособени са **сферите на реализация** и силна изява на психосоциалната активност, където е резонно тя да се изследва. Джералд Адамс и сътрудници предлагат *две типови сфери* за това: *идеологическата идентичност* като съставена от светогледна, професионална, религиозна и политическа; *интерперсоналната идентичност* като формирана от подидентичностите в сферата на приятелствата, интимни отношения, полови роли и забавление (Adams, J. et al., 1979: 223–237). Според мен този модел се нуждае от прецизиране. *Първо*, не се отразява пълно както ролята и представителството на социалната среда с нейните основни сфери (не само професионална и образователна, политическа, но и други типове социалнозначими изяви), така и представителството на личността с нейните основни личностни подструктури, които също включват специфична подидентичност (духово-ценностна, пси-



хо-емоционална). *И второ*, неточни са според мен наименованията на двете групи сфери, както и има смесване или по-скоро разместване и неprecизно ситуиране на компонентите в тях: така например интерперсоналността няма не е характеристика и на всички подидентичности в идеологическата сфера, или пък светогледната идентичност да не участва в идентичността „приятелство“? Предлагам подход и двустранен принцип, който се **подчинява и ясно отчита структурата на социума (сфери на реализация) и структурата на личността (видове подидентичности като личностни вътрешни психични образувания)**. Защото още на теоретично равнище психосоциалната идентичност е определяна като резултат и функция от взаимодействието между личността и социалната среда. Коректно е да говорим, *първо*, за **личностни равнища** на психосоциална идентичност – това са подидентичности, а в **социалните сфери на реализация** всички те имат своята и специфична, и комплексна изява. Така могат да бъдат „по-чисти“, конкретни и структурирани целево както психо-педагогически, възпитаващи и обучаващи подпомагащи процеси на формиране на психичните образувания (подидентичностите), така и практически трениращи дейности за отработването на определени умения. Позволява се съчетаването на вътрешния и външния план на стабилизиране и реализиране на психичната дейност на личността; проследяването, диагностиката и преценката на хармонизирането между вътрешноличностните състояния и външните поведенчески изяви. Позволява да се работи точно върху критичните пунктове на дисбаланс или дисхармония между вътрешните и външни планове и да се подпомага личността сама да се учи да открива, да коригира и да постига стабилност в тези пунктове. Корекциите и прецизирането на сферите на реализация на идентичността с допълването на личностните равнища на образуванията е отразено в *трети авторски концептуален модел* в следващата част.

**Ясното разграничение между сферите на реализация и личностните нива на подидентичности съответства в съвременната ситуация и на перспективите, които самите класически изследователи предвиждат за развитието на изследванията в тази посока на юношеската идентичност, която според тях се изследва предимно на индивидуално равнище:** „Въпреки акцента, поставян върху значението на социалните фактори и на социалната среда, тяхната връзка с психосоциалната идентичност не е изследвана достатъчно днес“ (по Байчинска, Кр., 2009: 48). Ето защо настоящото изследване е насочено тъкмо към:

- синтеза и взаимодействието между очакванията и насочеността на младите хора към социалната среда, от една страна, и очакванията и условията на самата социална среда;
- спонтанните масови съвременни механизми за реализиране на този контакт „**в спонтанна група за подкрепа**“ в **търсене и изграждане на собствената идентичност**;



- педагогическите условия за подкрепа, оптимизиране на тези процеси-взаимодействия.

### *Основни резултати*

от проведените лонгитюдни изследвания в международен план

Около тях се обединяват почти всички изследователи и се приемат като нормативни характеристики на психосоциалната идентичност в юношеска възраст:

- Като обща теза се утвърждава ситуацията, че статусите на психосоциална идентичност се формират неравномерно в различните сфери.
- През 70-те години се изследва влиянието на възрастовата динамика върху формирането на идентичността – общата тенденция разкрива, че с възрастта се увеличава дялът на статусите на изградена идентичност и мораториум като другите два статуса – дифузна и предрешена, намаляват. И двете тенденции се отбелязват в професионална и в идеологическа сфера.
- През 80-те и 90-те години изследванията на идентичността в горна юношеска възраст и ранна младост отбелязват най-често прехода от предрешена идентичност или дифузия към мораториум или изградена идентичност. Изследване сред студенти посочва, че почти половината от тях са в статус предрешена идентичност или дифузия почти във всички сфери, което се свързва с продължителните процеси на изграждане на идентичността, особено когато личността продължава своето **образование като обща среда, в която влиянието на обществото, на външните фактори е доминиращо.** Тя допълнително **благоприятства занижаването на личната изследователка активност – това е показателно от съвременна гледна точка, тъй като ние се стремим да стимулираме активността и самоопределянето, но самата ситуация „образование“ явно е натоварена с доста предварителни социални авторитети за младите хора.** Друго изследване (Kroger and Haslett, 1991, по Байчинска, Кр., 2009: 50) в същата посока потвърждава тенденцията половината лица (49%) в последната година на обучението си в университета да разполагат с изградена идентичност.
- Някои изследователи посочват, че в средна юношеска възраст при момичета се наблюдава по-висок процент предрешена идентичност. Но в други изследвания се твърди точно обратното (пак там, с. 52). Според Крогер в зряла възраст мъжете са по-често с изградена идентичност, а жените в мораториум. Но по-прецизни и следващи негови изследвания посочват, че в сферите на половата роля и семейството, както и в професията, жените са с повече изградена идентичност в сравнение с мъжете.

Очевидно при недостатъчно прецизиране както на личностните структури като подидентичности, така и на сферите на реализация и изява на идентичността *не могат да се отчетат прецизни факторни влияния – както външни от средата, така и вътреличностни*, и съответно изводите не са и коректни, което пък води до твърде противоречиви резултати в различните изследвания. Ето защо настоящото изследване върви към концептуално избистряне на основните понятия и зависимости между реалните структури, които си взаимодействат в сложни комплекси при изграждане и развитие на личностните идентичности, особено в сензитивните юношеска и младежка възраст.

### ***Емпирични проучвания на статусите на психосоциална идентичност на българските юноши***

Основното представително изследване на статуси на психосоциална идентичност сред юноши (16–18 и 19–20 години) се реализира от екип по ръководството на Красимира Байчинска и резултатите са публикувани през 2009 г. (Байчинска Кр. и кол., 2009). *Методологическа е тезата*, издигната от Маршиа, че изграждането на идентичността следва да се завърши за първи път през юношеството и ако е оптимално изградена, се очаква тя да бъде преформулирана през целия жизнен цикъл чрез процедури за изпробване и избор. *Основна цел* на емпиричното изследване е да се установят ясно изразените статуси на идеологическа, интерперсонална и обща психосоциална идентичност на българките юноши в условията на социална промяна (пак там, с. 66). *Извадката* обхваща 523 юноши от 5 софийски средни училища и 3 висши училища – Софийски университет, Нов български университет и Великотърновски университет – на възраст 16–20 години, като са фиксирани 2 подпериода – 16–18 и 19–20 години. Като *инструментарий* се използва адаптирания за България от същия екип през 1992 г. *Въпросник за обективно измерване на статуса на психосоциална идентичност (ВОИСПИ)*, публикуван като първа версия през 1989 г. от Адамс и сътрудници и използван в целия свят. Въпросникът съдържа 64 айтема – по 8 за всяка от 8-те подидентичности (4 в идеологическа сфера – професия, политика, религия и философия на живота; 4 в интерперсонална сфера – интимни отношения, приятелство, полово роля и забавления). Възможно е да се прилага и модулен съкратен вариант на въпросника, когато се установява статус избирателно само за определени подидентичности (Байчинска, Кр., 2011: 70–72).

#### ***Основни резултати***

1. Почти половината ученици са в *мораториум* (49% – активно изследват без взаимодействие със средата и вземане на решения), 23% са в *дифу-*

зия – не се интересуват особено от себе си, с *предрешена идентичност са 15%* – сравнително малко вземат под внимание мнението и влиянието на близката социална среда, а с *изградена идентичност са 13%*, които хармонизират личната си активност и личната си обвързаност със средата.

2. *Образователното равнище и възрастта* оказват влияние в промяна на статусите – *студентите* също на първо място са в *мораториум*, но след това с *изградена идентичност*, на трето място в *дифузия* и накрая в *предрешена идентичност*. Очевидно образователната и професионална специализирана подготовка подпомага изграждането на професионалната идентичност и самоопределяне, а това на свой ред повлиява стабилизирането на общата и идеологическата психосоциална идентичност.
3. *Соцо-културната среда като фактор е изключително мощна* и повлиява силно изграждането на статусите на идентичността – правят се сравнения между *статусите на българските и американските юноши*. При *дифузната идентичност* няма особени различия. С *предрешена идентичност са два пъти по-малко български юноши* – 15 срещу 30% в САЩ (влиянието и взаимодействието със семейната среда е по-изразено в американското общество, но дали това е резултат от изградено доверие или чрез налагане, не може да се твърди със сигурност). Съответно, а и логично, в *мораториум са два пъти и половина повече български юноши* в сравнение с американските 49 срещу 19%. Това, което е обезпокоително, е, че с *изградена идентичност са два пъти по-малко български юноши* в сравнение с американските – 13 срещу 24%. В *студентска възраст* – в България ранговете на психосоциална идентичност са както следва: мораториум, изградена идентичност, дифузия и предрешена. В САЩ ранговете са: дифузия, предрешена идентичност, мораториум и изградена идентичност. Авторският екип прави тревожните изводи за по-високия процент български юноши в мораториум и за неравномерното разпределение на статусите и в трите възрастови групи – юноши, абитуриенти и студенти. Но мисля, че тук могат да се използват и други гледни точки за интерпретация и оценка на резултатите – ако се вгледаме по-внимателно, *предрешената идентичност, която и при ученици, и при студенти в САЩ има висок ранг*, при целия си позитивен потенциал за активна връзка със средата не означава автономност и мотивирана самоопределеност. И освен това, при *българските студенти вторият ранг на изградената идентичност в сравнение с последния четвърти за американските студенти* е голямо предимство и показва, че вероятно **един от основите мощни фактори** за стимулиране и подкрепа на изграждането на идентичност-

та е **образованието и професионалната подготовка и ориентация**, че професионалната идентичност е ключова за стимулиране на самоопределението и активността на личността в останалите сфери.

#### **Основни изводи и оценки на изследователите:**

1. Авторите свързват *високия дял на български юноши в мораториум* с променящата се социална среда, с желанието на младите да отрекат и скъсат с родителския модел на поведение и ценности като символ на отминала епоха и да се опитват да утвърждават себе си независимо в новата социална реалност. От друга страна, се посочва, че мораториумът като състояние е и възрастово обусловен феномен и е необходим етап от израждането на идентичността (пак там, с. 110).
2. Прави се изводът, че *днес българските юноши и младежи не разполагат с готови стабилни ценностни модели и стандарти*, които да приемат с доверие и изцяло от родителите си (пак там, с. 112).
3. Авторите смятат, че *социалният контекст* не предопределя изцяло и не отменя влиянието на възрастта, но *определя в голяма степен адаптивните стратегии и процеси за личността*, като ги затруднява или облекчава, ориентирайки я надеждно. Съгласна съм с това, но **бих допълнила и педагогическия аспект**, и отново значението на **образователната среда** тъкмо като междинната среда–мост, като **ключов адаптивен механизъм** за младия човек към обществения живот. Използването му, ефективното му развитие има за предназначение да го превърща в **защитена, професионално и компетентно структурирана и функционираща среда за личностно изследване и избори** – средствата за изграждане и стабилизиране на идентичността, за личностно самоопределение на всички равнища и във всички сфери.
4. Изследването показва, че *субективната оценка на юношите за ниски семейни доходи действа стимулиращо* за личностното им развитие и те са с по-изразена изградена идентичност и по-слабо изразена дифузия (пак там, с. 114). Както е казал народът, „всяко зло за добро“.

### **Трета част**

#### **Изследователски контекст – съвременните юноши в активно търсене на емоционална и социална идентичност в среда на масови формирания**

В настоящето изследване в психосоциалната идентичност и нейното изграждане в юношеска възраст **се обособява възрастово специфичното ядро на психо-емоционалната идентичност** като особено сензитивна, като най-сензитивния и затова водещ съдържателен компонент в цялостната психо-

социална идентичност (биологична, полова, нравствена, ценностна, професионална, политическа, етническа, национална, религиозна, и т.н.). Тезата ми произтича *от психичните особености на юношеската възраст* – активно изграждане на Аз-образ, себепознание, интерес и значимост на мнението на другите, стремеж към себеутвърждаване и към утвърждаване, търсене на приятели и своя среда, нравствено и ценностно изграждане и поради всичко това – свръхчувствителност, богат и пъстър, противоречив емоционален свят, силен емоционален заряд. Тезата ми произтича също и *от физиологичните особености на тази възраст* – (ускорено и ранно в съвременната епоха) физиологично съзряване, съпроводено от ускорено и ранно хормонално съзряване, твърде често дисбалансирано и неравномерно. Това също *обективно предпоставя свръхемоционалност и нейния доминиращ характер* в цялостното психосоциално изграждане на личността. Ето защо съм убедена, че педагогическото внимание и грижи следва да бъдат ангажирани особено компетентно и любящо с подпомагане на изграждането на психо-емоционалната идентичност на децата и юношите.

#### ***Работно определение и характеристики на емоционалната идентичност***

Така стигаме до **работно определение на психо-емоционалната идентичност от процесуална и функционална гледна точка, съответна на един формиращ педагогически интерес за нейното изграждане и развитие:** Както всяка идентичност тя има три взаимосвързани и взаимозависими блока и се изразява в **съответствие между изживяна емоция–идентифицирана емоция–изразена емоция**, което води до идентичност/съответствие/еднаквост/тъждество между вътрешен и външно изразен емоционален свят; до тъждество на импресия и експресия, т.е. до емоционално тъждество на личността. **То никога не може да бъде абсолютно** – ние живеем между абсолютите, т.е. в измеренията на относителността, но съзнаването и поддържането на относително приемливо съответствие гарантира емоционалното ни тъждество в разумни граници, отвъд които сме в зоните на раздвоението на личността.

#### ***Характеристики на емоционалната идентичност в юношеска възраст***

1. Юношеството е **сензитивен период** за развитие на емоционалната идентичност, на активно емоционално изграждане, поради търсенето на себе си във всички аспекти (обосновано още от Е. Ериксън).
2. Като следствие – личността има **силни потребности** от емоции, от общуване, от отразяване във и на другия. Невъзможността за тяхното удовлетворяване води до противоречиви и често пъти отклоняващи се от нормите поведенчески реакции и постъпки.

3. **Интересите** към собствения емоционален свят са естествени, трябва да се стимулират и развиват, за да се култивира емоционалността.
4. **Емоционалните преживявания** са **контрастни** (преминават от единия в другия край на емоционалния спектър), **противоречиви** (едновременност на контрастни и по правило несъвместими емоции), **бързообратими** (динамични), **леснообратими** (лабилни – ядосват се, после се смеят, разплакват се лесно и т.н.).
5. **Емоционалните интереси** в юношеска възраст често са занемарени и емоционалното поведение се реализира спонтанно (без опити за съзнателна саморегулация).
6. Емоционалната идентичност е **право пропорционална на емоционалната адекватна себепредстава** и от **себеприемането** на личността (заложили в анкетното проучване и в съчинението), **НО**
7. **Емоционалната себепредстава често пъти е неадекватна** – младите хора не си дават сметка, че са избухнали, даже че са обидили, защото са „погълнати“ от собствените си преживявания, от процеса на самоизследване и саморазбиране – като следствие емоционалната им идентичност бихме могли да определим като „затворена“.
8. **Емоционалното себеприемане** се влияе твърде много от външни фактори на одобрение – него можем да определим като „отворено“.
9. **Емоционалната идентичност (като тъждественост на емоция-експресия)** зависи от развитието на другите личностни структури (на физиологично, на психично, на интелектуално, на духовно равнище), от значимите други в живота на юношата, от младежката емоционална „мода“.

За да се подкрепи емоционалната идентичност на младите хора като изграждане, поддържане и развитие, педагогическите условия следва да се насочат към тези важни вътрешни и външни фактори, които я определят:

- към другите личностни структури – тези фактори са **вътрешни за личността**,
  - към значимите фактори от средата (приятели, семейство, съученици ...) – тези фактори действат, изявяват се **чрез малките социални формирания, формални и неформални**.
  - и към обществените тенденции и сили на формиране на младежките вкусове и модели на поведение (медии, младежки и социални формации, формални и неформални структури, масова култура, различни движения) – всички тези фактори действат, се изявяват, „оживяват“ чрез големите масови **неформални социални формирания**.
10. **Емоционалното поведение** се реализира спонтанно (без опити за съзнателна саморегулация). Тук силните **емоционални потребности** действат **като вътрешни мотиви** (подсъзнателни) за активно спон-

**танно участие** на младите хора в различни форми с масов (машаб) и рисков (адреналин и силни преживявания) характер – големи неформални събития, изяви и движения, както и в екстремни спортове.

**Ето как проблематиките за изграждане на социално и психо-емоционална идентичност на младите хора и за участието им в масите и тълпите се пресичат. Кои са общите педагогически подкрепящи условия – най-общо осигуряване на среда за развитие на „емоционален опит – потребности, интереси, познание, себепознание и себепредстава, себеприемане и идентичност, емоционална себереализация“:**

- обучението в цикъла предмети от културно-образователна област обществени науки и гражданско образование, както и по всички останали предмети;
- работа със семейство;
- партньорство в извънучилищни дейности;
- специални обучения и тренинги.

### **Педагогически условия за подкрепа на масовите младежки формирувания – изследователска концепция**

Масовите младежки формирувания се разглеждат като среда и значим фактор за изграждане на емоционална и социална идентичност на младите хора, както и като ключов за тази възраст механизъм за социо-културна интеграция. Ако искаме да използваме и да увеличаваме техния позитивен потенциал, то следва да създаваме педагогически щадящи, стимулиращи условия на подкрепа на тези процеси. Това е логиката на изследователската концепция. Да открийм **концептуализиращите моменти:**

1. Емоционалната интелигентност и компетентност **не могат да се разглеждат отделно от общата интелигентност и култура на личността, от останалите ѝ структури;** тя се вписва в общата структура на личността и си взаимодейства в нея.
2. Компонентите на емоционалната компетентност от съдържателен порядък не се разискват достатъчно, а само от технологично-управленски (познаване, разбиране и контрол на емоциите). Това я формализира и обеднява. Превръща я в един **емоционален автотерор**. Емоционалната интелигентност и компетентност естествено се ражда при адекватно изграждане в живота на човека на неговите **емоционални потребности–интереси–себепредстава и себеоценка–себеприемане–идентичност–интелигентност–компетентност** като адекватно емоционално поведение.



3. Същите са съдържателните компоненти и във всички останали видове интелигентности и компетентности на човека (на физиологично, психично, интелектуално, духовно равнище).
4. Емоционалната идентичност се проявява като образование не само на персонално индивидуално, но и на общностно равнище – в групата, в етноса, в народността, в нацията, в културата, в рода като цяло (тук равнищата могат да са различни в зависимост от критерия, който приложим).
5. Пъстрият емоционален живот, богатите и силни емоционални потребности са една от основните причини за спонтанност и лабилност в юношеска възраст:
  - както в **психо-емоционалните реакции/изяви**: свръхчувствителност, раздразнителност, ранимост,
  - така и в **социалното поведение спрямо другите**: различни защитни механизми – упорство, неотстъпчивост, агресия.

Да очертаем и **концептуалните модели** на емоционална идентичност и емоционална компетентност. Представям три концептуални авторски взаимосвързани модела:

**ПЪРВИ Съдържателен модел на емоционална компетентност**  
(по компоненти), в който психо-емоционалната идентичност е ключово образование

емоционални дефицити – емоционални потребности –  
емоционални мотиви – емоционални интереси –  
емоционална себепредстава/емоционално себеприемане/  
*емоционална идентичност* –  
емоционална интелигентност – емоционална компетентност

**ВТОРИ Функционален модел на емоционална идентичност** (по етапи),  
в който етапът на „преобразуването“ е решаващ за идентичността  
като съответствие и тъждествеността  
„експресия / действително преживяна емоция“

емоционално преживяване – емоционална идентификация  
(различаване) –  
*емоционално преобразуване* –  
емоционална експресия



**ТРЕТИ Прагматичен поведенчески модел на емоционална идентичност  
на реализацията ѝ като емоционална компетентност,  
което е педагогическа задача и зависи от педагогическите условия**

***Среда (сфери) за реализация***

**Родова идентичност** (биологична и същевременно духовнородствена група – светогледна жизнена сфера)

**Национална идентичност** (политическа териториална група)

**Етническа идентичност** (културна група)

**Народностна идентичност** (историческа група)

**Групова идентичност** (видовете социални формирования – професионални, политически, религиозни, по интереси, неформални и формални по специфичен признак)

**Фамилна идентичност** (кръвна наследствена група)

**Неформална емоционална идентичност** (приятелска група)

*Личностни нива на общата  
психосоциална идентичност / интелигентност / компетентност*

**Духовно-ценностна идентичност**

**Нравствена идентичност**

**Интелектуална идентичност**

**Емоционална идентичност**

**Полова идентичност**

**Сексуална идентичност**

**Биологична идентичност**

**Педагогическите условия** могат да осигурят изграждането, движението и **синхронното развитие и на трите модела** – от вътрешното изграждане на себепредстава и себеприемане (идентичност) към съзнателното ѝ утвърждаване като интелигентност до практикуването ѝ като компетентност във всички видове среди. **Тези условия „работят“ за постепенното синергетизиране (интегриране) на психо-емоционалната идентичност с другите видове идентичности / интелигентности / компетентности на личността в социална идентичност / интелигентност / компетентност. Щото личността да разполага със и да развива своя „интегритет“ и социално самоопределение.**

## Четвърта част

### Емпирично проучване на психо-емоционалната идентичност на младите хора и педагогически условия за нейната подкрепа

#### *Методика на емпиричното проучване – работни хипотези, изследователска извадка, програма*

На базата на изведените в предния параграф характеристики и особености на психо-емоционалната идентичност в юношеска и младежка възраст се оформят **работните хипотези на емпирично равнище:**

- **първа хипотеза**, в юношеска и младежка възраст личността има **силни и изявени естествени потребности** от емоции, от общуване, от отразяване във и на другия;
- **втора хипотеза**, **интересите** към собствения емоционален свят са естествени, но същевременно **емоционалните интереси** в юношеска възраст **често са занемарени**;
- **трета хипотеза**, **емоционалните преживявания са контрастни** (преминават последователно от единия в другия край на емоционалния спектър), **противоречиви** (едновременност на контрастни емоции), **бързообратими** (динамични), **леснообратими** (лабилни – ядосват се, после се смеят, разплакват се лесно и т.н.);
- **четвърта хипотеза**, **емоционалната адекватна себепредстава** е в процес на активно изграждане, често пъти е ситуационно неадекватна (младите хора съжаляват за пропуснати шансове и определени свои реакции), **но** същевременно е определена и изразявана и младите хора се смятат за емоционално независими;
- **пета хипотеза**, **емоционалното себеприемане** се влияе в голяма степен от външни фактори **на одобрение, от значимите други в живота на юношите и младежите, от младежката емоционална „мода“**;
- **шеста хипотеза**, **емоционалното поведение** в масова среда се реализира в значителна степен спонтанно (без опити за съзнателна саморегулация). **Силните емоционални потребности** действат **като вътрешни мотиви** (подсъзнателни) за активно **спонтанно участие** на младите хора в различни форми с масов (машаб) и рисков (адреналин и силни преживявания) характер;
- **седма хипотеза**, **емоционалните себепредстава, себепредставяне и саморегулация** на съвременните младежи са детерминирани *в по-голяма степен възрастово и след това пополово*. *Социалните детерминанти* като фактори от най-близката среда запазват своя статус през годините.

Анкетното проучване обхваща *общо 84 млади хора* на възраст от 15 до 24 години: 54 ученици от СОУ „Възраждане“ гр. Русе – от IX клас 15 ученици, от X клас 11 ученици, от XI клас 28 ученици; 30 студенти от РУ „Ангел Кънчев“, филиал Силистра, специалност Педагогика с изучаване на английски език – от III курс 15 студенти; от IV курс 15 студенти.

То бе реализирано през *периода януари–април 2013 г.*

**Анкетната карта** е насочена към установяване на младежкото себевъзприемане и самооценка на статусите на емоционална идентичност като цяло; по-конкретно, на проявите, особеностите, персоналните диспозиции в емоционалния свят на младите хора; към самопреценка за наличие на умения за самоконтрол, самоосъзнатост, за обогатяване и синхронизиране на емоционалните преживявания на психично вътрешно и поведенческо равнище; също така и към заявка на търсена подкрепа и нейните варианти в училищна среда. Всички питання закодират отговор на базата на самопреценка на личния опит – ето защо анкетната карта има **самодиагностичен и диагностичен, но също така и формиращ и трениращ, развиващ характер**. Интерпретацията на резултатите като обратна връзка с младите хора в реална педагогическа среда може да бъде отправна точка, база, информационна среда за пълноценна консултантска и формираща подкрепа от страна на специалистите – учители, училищни психолози и педагози, консултанти. Анкетната карта се състои от *29 въпроса също структурирани в няколко групи:*

1. Въпроси 1–4 въвеждат в общата характеристика на емоционалния свят на младите хора.
2. Въпроси 5, 6 и 14 като контролни се отнасят до контраста и динамиката (лабилността) в емоционалното състояние и чувства на юношите, свързани са с *хипотезите за юношеството като сензитивен период на активно експериментирание и изграждане на емоционална идентичност на основата на силно изявени възрастово дефинирани емоционални потребности и като следствие – водещи до контрастни и лабилни емоционални състояния.*
3. Въпроси 7, 8, 9, 10 и 16 като контролни се свързват с познавателната страна и активна насоченост на младите хора за разбиране и обогатяване на собствените емоции в съпоставка с опознаването и разбирането на емоционалния свят на другите хора и на другите живи организми; свързани са с *хипотезата за известна занемареност на познавателната страна на изграждане и развитие на емоционалната идентичност на младите хора през този период.*
4. Въпроси 11, 23 и 24 са свързани с уменията и желанието за саморегулиране и балансиране на емоционалните преживявания и прояви.
5. Въпроси 12 и 17 засягат желаната среда и условия за спонтанна изява и утвърждаване на личната емоционална идентичност.

6. Въпроси 18, 19 и 20 проверяват себеусещането за адекватен емоционален контакт и връзка с другите.
7. Въпроси 21 и 22 питат за необходимата емоционална подкрепа за младите хора.
8. Въпроси 13 и 25 са свързани със символизирането на емоционалния свят на младите хора – като цвят и като мелодия; *косвена проверка на хипотезите за контрастност и лабилност (динамика) на емоционалния свят и за силни емоционални потребности* от изява, комуникиране, подкрепа.
9. Въпроси 26 и 27 са свързани с 12 и 17, като съотнасят емоционалните потребности със спонтанното участие на юношите в масови големи формирования и събития, свързани са с *хипотезите за възможностите на масовите формирования като механизъм за спонтанна психо-емоционална и социо-културна интеграция чрез изграждане на идентичността*.
10. 28 въпрос проверява себепреценката за общия статус на емоционалната идентичност на младите хора по четирите статуса според Въпросника за психосоциална идентичност, адаптиран за български условия от Красимира Байчинска и колектив )Байчинска, Кр. 2011: 119–124): изградена идентичност, дифузна, в мораториум, предрешена идентичност.

В процеса на статистическа обработка на данните са използвани следните **математико-статистически методи в SPSS**:

- методи и величини на *описателната статистика* – средноаритметични стойности, мода и медиана, както и стандартно отклонение;
- методи за проверка на *наличие на корелация* – *Chi Square Test* като непараметричен тест за проверка на връзката между променливи в номинални скали при съблюдаване на изискваните предварителни условия за коректно приложение: да няма по-малка честота от 5 в повече от 20% от клетките и минималната очаквана честота да е 1;
- методи за оценка на *степеня на корелация* – при въпросите за качествени променливи с *Phi коефициент* и *V Cramer's*, като се тълкуват само когато  $\text{Approx. Sig} \leq 0,05$ . При ординално скалираните променливи са използвани коефициентите на рангова корелация на *Spearman* и *Kendall*. При количествените променливи е използван коефициентът на *Pearson*;
- методът *ANOVA (Analysis of Variance)* като параметричен тест за сравняване на повече от две независими извадки чрез еднофакторен и многофакторен дисперсионен анализ за измерване на здравината или силата на факторната връзка (асоциацията) между вариациите на про-

менливите. Съблюдавани са предварителните условия за използване на анализа: теоретически обосновани предполагаеми факторни зависимости; нормално разпределение по резултативния признак; еднакви дисперсии в извадките (относителните дялове като случайни независими извадки спрямо факторната променлива); осигурено е контролиране върху другите фактори чрез аналогични процедури ANOVA. Приложен е коефициентът *Eta Square* като мярка на асоциацията в ANOVA.

*Изследването* не е с представителна извадка и се задава равнище на гранична значимост 0,05. Където данните удовлетворяват по-прецизното равнище на значимост 0,01, то това е специално указано в програмата при реализиране на оценяването. Всички статистически заключения се правят въз основа на съответствието на изявената значимост *Asymp.Sig* на фиксираната: *Asymp.Sig*  $\leq$  0,05 за валидност на H1 и *Asymp.Sig*  $\geq$  0,05 за валидност на нулевата хипотеза.

## Пета част

### Анализ на резултатите от анкетното проучване

#### *В търсене на емоционална / социална идентичност – характеристики, статуси и проявления*

*Какви са особеностите на емоционалния свят и в изграждането на емоционална идентичност (Приложение 1) в относителните дялове на студентите и ученици и налагат ли те спецификация на изводите относно изследователските хипотези?*

*Сред учениците от Русе* от общо 54, повече от половината – 33 или 61,1% – мислят постоянно и често за своя емоционален свят. Само 5 или 9,3% – рядко (въпрос 1). 70,4% имат нужда от силни преживявания и емоции (въпрос 2). *Сред студентите* тази обострена насоченост и фокусиране върху личния емоционален фон се успокояват и процентите са близо два пъти по-ниски както за фокусирането (36,7%), така и за потребността от силни преживявания – само 53,4%. Но пък и ученици, и студенти определят адекватно и много точно какво означава за тях да изпитат „адреналин“ (въпрос 4 от анкетната карта). При учениците се забелязват повече колорит и по-охотливи и красноречиви обяснения с даване на примери от ситуации и личен опит – освен кратките обяснения като „едновременно много силни преживявания“, „много ти харесва и е опасно“, „да си в екстремна ситуация“, си заслужават да се цитират индивидуалните описания: „сърцето ми

да бие бързо, стомахът ми да се свива“, „когато кръвта ми ври, чувствам със сърцето ми, всички чувства са на макс“, „изпитвам едновременно страх, радост и гняв“, „да не съм на себе си“, „нещо, което може да има сериозни последици, но пак искам да го направя“. Студентите са по-сдържани и лаконично рационално дефиниращи „адреналин“ като понятие за „съчетаване на наситени контрастни емоции в рисковите ситуации“. В *емоционалния спектър* на учениците (въпрос 3) най-изявени са положителните емоции – радост 0(68,5%), любопитство (59,2%), еуфория (51,9%), но и такива от негативния спектър – тревожност (33,3% или 18 души) и гняв (40,7% или 22 души). Ниски са процентите за страх, вина и депресия – съответно по 11,1, 20,4 и 11,2%. Като цяло ученическата група е приповдигната, отворена, добронамерена емоционално. Но пък прави впечатление, че на юношите не са им чужди и отвращението, и презрението, и неудоволствието. *Сред студентите* радостта (66,7%) и любопитството (60%) от позитивния спектър и тревожността (36,7%) от негативния запазват водеща позиция, с ниски стойности, като при учениците са страх, срам, вина, срамежливост, смущение, самота, депресия. *Разликите* са свързани със *спада на еуфорията* (до 20%) и емпатията (само 1 я е посочил като честа емоция) при студентите. Като цяло при еуфорията и емпатията има най-много неотговорили (преценява се всяка емоция) – съответно по 11 и 10 студенти са ги подминали, което навежда на мисълта, че сериозна квота от анкетираните лица не разбират точно значението на термините. Също така *презрението и отвращението* не са така характерни за студентите (три пъти по-слабо изявени с по 6,7 и 6,6%), както за учениците. *Съчетани с данните от въпроси 5 и 6* за последователно и едновременно изпитваните емоции, се потвърждават *първа и трета изследователска хипотези* за силно изявените, контрастни и противоречиви, динамични (бързообратими) и лабилни (леснообратими) емоции сред юношите и възрастовото балансиране след студентите. От таблиците по-долу се вижда, че най-изявените *двойки едновременни емоции при ученици* са срамежливост–радост; тревожност–любопитство; любопитство–удоволствие; вина–удоволствие; самота–радост (от 23 до 17 ученици са ги посочили); а *последователните емоционални двойки* са самота–радост; страх–радост; любопитство–удоволствие; тревожност–смущение. Като контрастни емоционални двойки присъстват и страх–отвращение (7 души); отвращение–удоволствие (5 души); страх–удоволствие (10 души) – тази двойка запазва статуса си и като едновременна, и като последователна; тревожност–смущение също е с постоянен статус и като последователно, и като едновременно комплексно емоционално състояние. Данните от въпроси 5 и 6 реализират и една *контролна много силна функция* относно искреността на отговорите на въпрос 3. Присъствието на „страха“ е единственото изключение, което като емоция не е с висок рейтинг като самостоятелна емоция в отговорите на

въпрос 3– там като често изпитвана е посочена едва от 11,1% (6 ученици). Но тук в съчетание с удоволствието, с отвращението и с радостта бива самоили автоподкрепена и се проявява силно, и то логично, като една от базовите човешки емоции, произтичаща от естествения инстинкт за самосъхранение на всяко живо същество. Резултатите, *първо*, подкрепят надеждността и валидността на инструмента; *второ*, подкрепят искреността на респондентите, *трето*, заради това позволяват на изследователя с високо ниво при относително тесен интервал на доверителност да потвърди *отново първа и трета работни хипотези*, и *четвърто*, навеждат на мисълта, че вероятно във всяка конкретна ситуация личността емоциите действат взаимосвързано като цялостни динамични комплекси и съчетаването на взаимноизключващи се и контрастни емоции всъщност дава това съдържание, което се определя като „адреналин“ – кратките обяснения и на студенти, и на ученици са в подкрепа на това съображение.

**Таблица 1**  
**Въпрос 5 – ученици**

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Бихте ли подчертали от следващите двойки емоции тези, които Вие изпитвате често едновременно? <sup>a</sup>	Тревожност–любопитство	22	11,3%	44,9%
	Срамежливост–радост	23	11,8%	46,9%
	Неудоволствие–удоволствие	11	5,6%	22,4%
	Самота–радост	17	8,7%	34,7%
	Гняв–страх	11	5,6%	22,4%
	Страх–отвращение	7	3,6%	14,3%
	Емпатия–вина	8	4,1%	16,3%
	Вина–удоволствие	19	9,7%	38,8%
	Гняв–радост	11	5,6%	22,4%
	Презрение–любопитство	7	3,6%	14,3%
	Отвращение–удоволствие	5	2,6%	10,2%
	Радост–емпатия	12	6,2%	24,5%
	Любопитство–удоволствие	20	10,3%	40,8%
	Тревожност–смущение	9	4,6%	18,4%
	Страх–удоволствие	10	5,1%	20,4%
Друго	3	1,5%	6,1%	
Total		195	100,0%	398,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



**Таблица 2**  
**Въпрос 6 – ученици**

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Бихте ли подчертали от следващите двойки емоции тези, които Вие изпитвате често последователно? <sup>a</sup>	Тревожност–любопитство	7	5,0%	17,1%
	Срамежливост–радост	20	14,2%	48,8%
	Неудоволствие–удоволствие	7	5,0%	17,1%
	Самота–радост	15	10,6%	36,6%
	Гняв–страх	8	5,7%	19,5%
	Страх–отвращение	7	5,0%	17,1%
	Емпатия–вина	5	3,5%	12,2%
	Вина–удоволствие	7	5,0%	17,1%
	Гняв–радост	8	5,7%	19,5%
	Презрение–любопитство	7	5,0%	17,1%
	Отвращение–удоволствие	5	3,5%	12,2%
	Радост–емпатия	6	4,3%	14,6%
	Любопитство–удоволствие	14	9,9%	34,1%
	Тревожност–смущение	11	7,8%	26,8%
	Страх–удоволствие	10	7,1%	24,4%
Друго	4	2,8%	9,8%	
Total		141	100,0%	343,9%

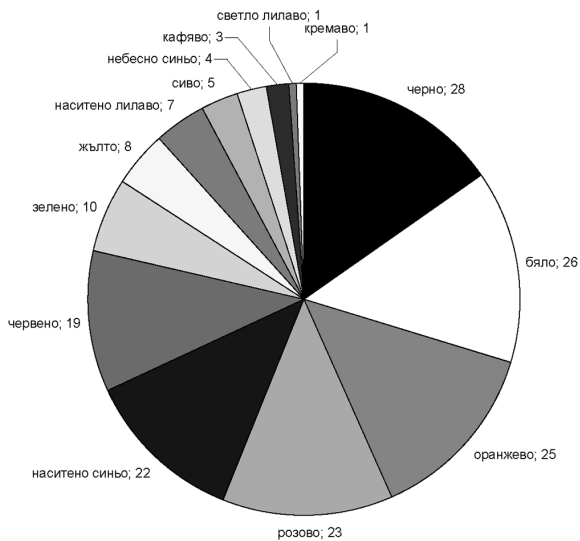
a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Каква е картината на *комплексните емоции при студентите*? Като цяло в голяма степен се проявяват същите емоционални двойки – водещи са тревожност–любопитство, срамежливост–радост, любопитство–удоволствие *от едновременните* (тук двойките вина–удоволствие (7,9%), страх–радост (6,6%), страх–удоволствие (0%) са със значително по-нисък рейтинг). От двойките *последователни емоции* отново най-изявени са любопитство–удоволствие (17,1%), самота–радост (14,3%), но срамежливост–радост е само с 8,1% и тревожност–любопитство е с 15,7%, което е по-високо проявление отколкото сред учениците. Емоционалният свят на студентите е *по-хомогенен, с по-малко разсейване, т.е. по-малко пъстър и не така наситен* – сериозна индикация в тази посока е *безспорният факт*, че едновременните емоционални двойки получават при учениците 398% избори, т.е. средно се посочват по 4 двойки, а при студентите процентите са едва 259%, т.е. средно се избират по 2–3 двойки; при последователните емоции учениците избират по 3–4 двойки – 344%, а студентите – отново по 2–3 двойки – 271%. Младите хора бяха помолени да посочат всички двойки емоции, които изпитват често – определено по-голямата изборност сред учениците свидетелства за колоритността, рисковостта, капри-

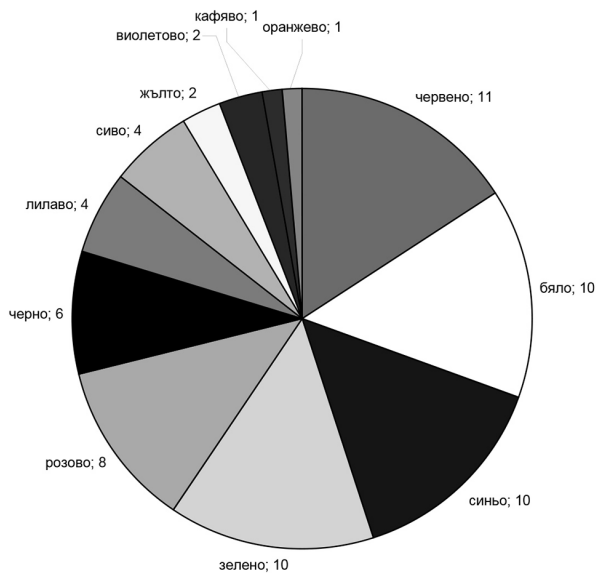


зността, чувствителността на емоционалния им свят, за неговата наситеност и сложност, за неговата устременост, което трябва да определя и високото разбиране и отзивчивост на хората около тях и на подкрепящите ги фактори.

Фигура 1. Ученически цветен емоционален профил



Фигура 2. Студентски цветен емоционален профил



Дали тези изводи могат да се обвържат с резултатите от отговора на въпрос 13 в анкетната карта за 3 цвята, с които младите хора биха характеризирали своя емоционален свят? На въпроса са отговорили 26 от 30 студенти и 48 от 54 ученици. В *цветовия спектър на студентите* имат присъствие 12 цвята – черно (6 избора), бяло (10), червено (11), синьо (10), зелено (10), лилаво (4), жълто (2), кафяво (1), оранжево (1), сиво (4), розово (8), виолетово (2). При учениците *цветовият спектър е почти същият, но съотношението определено е различно*, като не само преобладават „силните“ наситени цветове, но и тройните съчетания са на контрастни с висока амплитуда между себе си цветове – черно (28 избора), червено (19), бяло (26), наситено лилаво (7), сиво (5), розово (23), жълто (8), наситено синьо (22), зелено (10), кафяво (3), оранжево (25), небесносиньо (4), светлолилаво (1), кремаво (1). Един ученик е отговорил „черно, черно, черно“, а една девойка е пояснила „бясна – черно; радостна – синьо, влюбена – розово“. Макар и единични, всички отговори са с висока информативна стойност за изследването. Те показват уникалността и неповторимостта на всеки индивидуален емоционален свят, анализирани са с дълбока благодарност за откровението на тези млади души, подсилват неимоверно професионалното и човешко убеждение за високата отговорност и чистота, с която трябва да се общува с младите хора на това равнище. Обработката на данните „излъчва“ два **цветни емоционални профила** – ученически и студентски. Към тях бе проявен особен интерес и готовност за интерпретация в процеса на обратна връзка с учениците и студентите. Прави впечатление силното присъствие на черно-белия контраст в ученическия профил, който говори за по-честите крайни емоционални състояния и оценки на юношите и девойките в сравнение с тези на младежите.

*Въпрос 15* от анкетната карта е свързан с мечтите на младите хора. По-наситеният, съгъстен, с по-високо вътрешно налягане емоционален цветови спектър на учениците логично излъчва като цяло по-романтични и с по-широк хоризонт мечти. *Студентите* от Силистра мечтаят предимно за прагматични и конкретни неща – завършване на образованието (4 отговора); професионална реализация и хубава работа (3 отговора); различни материални придобивки (екскурзии, коли); единични отговори са свързани с „по-добри хора“, „извън България“, „по-хубав свят“, „семейството“. 50% от участниците не отговарят на въпроса. За разлика от тях *учениците са далеч по-активни* – само един от тях не е отговорил на въпроса. Мечтите на по-малките са по-общи, свързани с по-далечна перспектива и са наситени с повече въображение. Една значителна част са общи и свързани с екзистенциално усещане за живота – щастие, „хубав живот“ (21 отговора от 54 участници). Социалните връзки и общност също са важни – „да се гордеят родителите ми с мен“, семейството, „да имам прекрасни приятели“ (8 отговора). Интимният свят също е мечтан – „искрена любов“, „щастлив живот с моята половинка“ (7 отговора). Единични екзистенциални отговори са свързани със „свободата“. Има и прагматични отго-

вори, но са малко – 5 на брой (кола, работа, завършване на образованието, „двоен хладилник“). Има и отговори, едновременно и фантазни, и много конкретни – „да облека фланелката на футболист на Барселона“; „да стъпя на Луната“. Тази двойственост е отличителна за силните мечти – ярка конкретика и действителна футурологичност, широка перспектива. При сравняване на отговорите на **студенти и ученици** се налагат няколко **съществени и тревожни разлики**:

- *студентите са по-апатични (или несигурни)* и отминават питането за техните мечти – наполовина не отговарят, докато при учениците има само 8 неотговорили или 14%;
- с възрастта се очертава тенденция за *прагматизиране* на мечтите, което е всъщност *подмяна* на мечтите с цели. Студентите посочват за мечти, всъщност, конкретни прагматични цели и свои задачи;
- скъсяване, ограничаване на перспективата на мечтите от 15–16 към 22–23-годишните, което се явява и следствие от горната особеност.

По-различни са резултатите при отговорите на *въпрос 27*, който предлага на младите хора да опишат с три думи „как се чувстват“, когато участват в масови събития и формирания. *Студентското описание* е в най-голяма степен в *позитивния спектър на силните емоции* – „удовлетворена, радостна, еуфорична, изпитвам удоволствие, щастлива, разплакана, полезна, ентузиазизирана, любопитна, отпочинала, важна, яко, различна от обикновено“. *Ученическото описание* е *по-контрастно* между отделните лица, но и вътре в рамките на една тройка думи, което го прави и *по-противоречиво*; обхваща *по-широк като количествен диапазон емоции*, но и по-качествено разнороден с емоции и от негативния и от позитивния спектър: „вълнение, съсредоточеност, добре, избухване на макс, радостна, еуфория, забавление, удоволствие, свободна, красива, благодарна, обединена, сплотен“, **но** и „объркан, притеснение, срамежливост, срам, неудобство, понякога потискащо“. Какви изводи се налагат да признаем?

*Първо*, когато младите хора описват ирационално, с цвят и мелодия, своите емоции и поведение, го правят охотно и бързо, но голяма част отказват да рефлектират и да опишат с адекватни думи своите състояния (отговорите на *въпрос 27* са под 50% и за двете групи изследвани лица), и то не защото не искат или саботират заданието – „трудно е“, „не мога да го изкажа“, „сложно е“. Когато се опитат, се оказва, че емоционалните състояния в такива ситуации, а и в повечето жизнени ситуации, не могат да се определят еднозначно. Те обикновено са комплекс от доста повече, а и противоречиви различни чувства. Желанието, готовността, честността и способността да се изправиш пред собствения си емоционален свят, обаче, е неизбежно условие за междуличностна връзка и адекватно общуване. Подкрепата, усилието, помощта за формиране на емоционалната компетентност и интелигентност се очертава

като една твърде закъсняла с реализацията си задача и вече затова – предизвикателство пред всички нас.

*Второ*, в по-ниската възрастова група при юноши и девойки емоционалният фон в масова самоорганизираща се спонтанна среда е *по-лабилен, контрастен и изпълнен с противоречиви чувства*. Младите хора изразяват своята *несигурност и притеснения*. В тази територия ясно се очертава необходимостта от изключително висока професионална и педагогическа култура и разбиране за контактуване и общуване с учениците.

В тази логика е обясним, но и тревожен фактът, че и учениците, и студентите показват наистина *едновременно силни естествени, но занемарени емоционални интереси* и данните, съчетани с отговорите на въпрос 27, са в потвърждение на *втора изследователска хипотеза*. Въпроси 7 и 8 установяват, че 35,2% или 19 души от учениците и 53,3% от студентите не се интересуват от допълнителна информация за емоциите при човека (при студентите процентът е значително по-висок), а 44,4% или 24 ученици и 60% от студентите не го правят и за животните и останалия организмов свят – тук отново учениците са по-активни и заинтересовани от студентите. Като се има предвид обаче, че на въпрос 10 за участие в обучителна и/или тренингова програма за емоционално поведение и познание само 12 ученици заявяват категорично, че няма да се включат, а 15 биха се включили веднага, а 16, ако и приятелите им се включат (общо 31 души или 57,4%), то това е обещаващ индикатор за педагогическите и социални фактори да използват тази *отвореност и готовност на младите хора да се развиват емоционално*. Сред студентите също една голяма част – 56,6%, ще се включат в обучения като тук влиянието от приятелите е далеч по-слабо изявено – само 16,7% биха се включили само ако приятелите им също участват. С възрастта в емоционално отношение младите хора укрепват и се опитват да са по-независими. Но и в двата случая се оформя една територия на адекватна деликатна професионална намеса и подкрепа от страна на педагогическите и социалнопедагогическите фактори, още повече, че ценността им е безусловно и категорично защитена при всички отговори на младите хора за тяхното емоционално себеприемане и себепредстава, за тяхното *емоционално подкрепяно поведение и емоционална саморегулация* (въпроси 9, 21, 22) – приятелите и близките възрастни са на първите позиции и за обсъждане на личните преживявания в въпрос 9, и при оценката за получавана подкрепа за изразяване на личните емоции – въпрос 22, както сред ученици, така и сред студенти. Резултатите потвърждават *пета изследователска хипотеза*, че емоционалното себеприемане и адекватната емоционална себепредстава зависят в младежка възраст във висока степен от одобрението и връзката със значимите други. От друга страна, се подкрепя и *седма работна хипотеза по отношение на съхраняването през годините на значимостта на факторите от близката социална среда*.

За съжаление *учителите и съучениците* са с много нисък рейтинг – само 12 ученици или 13,9% и 0% студенти ги посочват като предпочитана среда

за споделяне (въпрос 9) и още по-малко – 11 ученици или 9,1% и 8% или 6-има от студентите смятат, че учители и съученици ги подкрепят да изразяват своите емоции (въпрос 22). Тези резултати са **изключително тревожни, но и важни за изследователя, а и за целия смисъл и адресирано послание на изследването** – те показват една *отвореност, готовност*, апел от страна на младите хора за емоционално съпричастие, съпреживяване, съвместност в живота, макар и твърде често прикрити зад погрешно тълкуваните от нас срамежливост, страх, смущение и неувереност като агресия, така както първоначално погрешно бодлите на розата са приемани като агресия („Малкият принц“). И също така говорят за *неусвоения и нереализиран потенциал на професионалните педагогически фактори* в тази посока. Данните от въпрос 22 за учениците са видни от следващата таблица. Те са още по-тревожни поради обстоятелството, че указанието към въпроса е да се посочат всички фактори, от които младите хора се чувстват подкрепяни (което увеличава шанса и на педагогическите професионални фактори да бъдат избрани, макар и не на първа позиция). Сред ученическата група тези данни са с висока информативност и значимост, като се има предвид сензитивността и ключовата роля на възрастовия период за изграждане на емоционалната идентичност, от една страна, а от друга – по-голямото място, формираща стойност и отговорност, с които е социално и професионално натоварена училищната среда в живота на юношите и девойките в сравнение със средата на висшето училище.

**Таблица 3**  
**Въпрос 22 – ученици**

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
От кого най-много се чувствате подкрепяни да сте такъв, какъвто сте? <sup>a</sup>	от семейството ми	41	34,2%	78,8%
	от учителите	4	3,3%	7,7%
	от съучениците ми	7	5,8%	13,5%
	от приятелите ми	36	30,0%	69,2%
	от интимния ми приятел(ка)	20	16,7%	38,5%
	от тълпата наоколо, когато съм на голямо събитие	2	1,7%	3,8%
	от никого не се чувствам подкрепяни	1	,8%	1,9%
	не мога да преценя	8	6,7%	15,4%
	друго	1	,8%	1,9%
Total		120	100,0%	230,8%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

За емоционалната саморегулация и спонтанното емоционално поведение в масова среда търсим информация във въпроси 11–20, както и 23–26. Във въпрос 11 18,4% от учениците мислят много преди да действат, 50% или 27 само когато нещо е много важно за тях, а 20,4% или 11 са напълно спонтанни. Студентите се определят като *доста по-рефлексивни и внимателни*, преди да действат – 56,7% или 17 студенти от общо 30 смятат, че мислят много преди да действат. Според въпрос 14 75, % от учениците и 96,7% от студентите смятат, че сменят лесно настроението си, особено „ако някой ги дразни“ – по-високият процент при по-големите е възможно в случая да се дължи на по-голяма възискателност и самокритичност. Във въпрос 16 57,4% или 31 ученици признават, че не могат да преценят дали познават емоционалния си свят и понякога „не могат да се познаят“; сред студентите процентът е 66,6. Във въпрос 18 33,3% от учениците „много често“ и още толкова „поякога“ не са разбираани – общо 37 души, като само 16 от 54 ученици посочват, че „много рядко“ не са разбираани какво изразяват като емоция и чувство. *При студентите ситуацията е обратна* – усещането е за доста *по-високо емоционално разбиране от страна на другите* – 63,4% твърдят, че „много рядко“ и „никога“ не са били в ситуация на емоционално неразбиране от другите, само 10% „много често“ са неразбирани емоционално и 26,7% са неразбирани, но не в много ситуации. Тези различия са със значима статистическа валидност по отношение на възрастта, но не и на пола. Това потвърждава *седма работна хипотеза* в частта за възрастовата и половата детерминираност на емоционалното себевъзприемане, себепредстава и саморегулация на младите хора.

### ***Кохерентност „импресия-експресия“ като основен критерий за емоционална идентичност:***

От друга страна, самите ученици признават във въпрос 19, че *невинаги въобще изразяват* своите емоции – 42,6%; 42,7% винаги и почти винаги го правят, а 9,3% смятат, че човек и „не бива да показва това, което чувства“. Но при контролния въпрос 20 учениците твърдят, че добре могат и се изразяват – общо 81% смятат, че успяват „напълно“ или „донякъде“ да се изразят, само 13% смятат, че „им е трудно“ или въобще „не успяват“ добре (адекватно) да се изразят емоционално. *Студентите* не попадат в това противоречие и имат доста по-високо самочувствие и самооценка за адекватност между личната си емоционална импресия и експресия – според отговорите на въпрос 19 66,7% смятат, че „винаги“ и „почти винаги“ изразяват своите емоции, 30% го правят, но „невинаги“, има само един избор „не изразявам своите емоции“ и няма избори „не бива да се дава израз на емоциите“. А при въпрос 20 цели 90% смятат, че успяват винаги да изразят истинските си емоции. Тези резултати са в потвърждение отново на *трета изследователска хипотеза* за контраста

и противоречивостта на емоционалния свят на юношите; на *четвърта хипотеза* за честата ситуационна неадекватност на емоционалното им изразяване при убеденост, че го правят адекватно и добре; *отново на седма изследователска хипотеза* за статистически значимата възрастова детерминираност в особеностите на емоционалната идентичност, самоопределяне и саморегулация при юноши и младежи.

От данните на въпроси 23 и 24 се вижда, че на 79,6% от учениците (43-има на брой) и на 86,7% от студентите (26 на брой) им се е случвало да съжаляват за прибързани емоционални постъпки (въпрос 23). На 45 (83,3%) ученици и на 24 (77%) студенти „често“ или „понякога“ им се случва да изпитват едно, а да показват друго. Данните потвърждават *шеста изследователска хипотеза* за спонтанност на емоционалното поведение в масова среда (такава е средата на масовото училище), в която саморегулацията на поведението в емоционално отношение се усложнява поради високата значимост на факторите от средата за личното себеприемане и себеутвърждаване на юношите. Значима *възрастова детерминираност* в този аспект на емоционалното поведение *не се установява*, но все пак данните свидетелстват за повишена критичност и рисковост в поведението на юношите и девойките, видимо дори и в техните самопреценки. *Натрупването* на всеобщите характеристики на *човешките емоции като реактивност*, на *възрастовите характеристики* на юношите като активно изграждащи саморегулацията си и силно влияещи се от мнението на значимите други, на *характеристиките на средата* – от една страна, аморфна и масова (публична), а от друга – наситена със значимите други: *срещата на тези три групи векторни величини* действа като преса и усилва в постмодерната глобална образователна среда реактивността и свръхчувствителността на младия човек. Разбирането на тези условия е от изключително значение за конструиране на адекватни педагогически походи и отношения, подкрепящи емоционалното съзряване на личността. Още повече, че и при отговора на въпрос 26 за участие в масови мероприятия и събития 37 или 68,5% от учениците посочват, че участват често или понякога в такава среда, което налага определено тя да бъде приемана като значим фактор, чиито характеристики и влияние трябва да се имат предвид при взаимодействието с него от страна на социално-педагогическите фактори. При студентите този процент е даже по-висок – 73,7, но отговорите на останалите въпроси при тази група говорят за по-висока автономност, рефлексивна емоционална саморегулация и ситуационна поведенческа стабилност.

Информацията за *общото емоционално себевъзприемане* при младите хора се допълва от въпроси 25 и 28 – тип мелодия, с която свързват своя емоционален свят и обобщаваща фраза за себе си. Данните за ученици са видни от таблиците по-долу – нежно-романтична балада, пролетна песен и страстно танго музичират за себе си юношите и девойките (*жизнеутвърждава-*



що амплуа във въпрос 25) и определено те смятат, че имат изградена или предрешена психосоциална идентичност – на база на лична активност и опит или при отчитане на високата значимост и авторитет за тях на близката среда (въпрос 28). Студентите във въпрос 25 музицират за себе си също в най-голяма степен балада и пролетна песен (66,7% общо), като липсва страстното танго, има два избора за хард рок и няма избор в опция „друго“. Типизирането на идентичността и фразите във въпрос 28 се позовава на утвърдения въпросник за изследване на психосоциалната идентичност по Кр. Байчинска, представен в теоретичната част на изследването. *Две съображения* си заслужава да бъдат изведени на преден план от педагогическа гледна точка – първо, 12 ученици избират друга мелодия, която посочват за себе си, и този стремеж към уникалност е определено по-изявен сред тях, отколкото сред студентите (от тях само двама посочват друга мелодия), а също така показва по-високата роля на модната попкултура сред учениците (примерите са от модерните стилове музика). Този факт потвърждава *нета работна хипотеза за роля на младежката мода в емоционалното изграждане на юношите. Второто важно съображение на анализа е свързано с общото психосоциално самоопределяне* на младите хора: и ученици, и студенти категорично се разпределят между предрешената и изградената идентичност във въпрос 28: 36,7% студенти избират предрешена („Близките ми знаят кое е най-добре за мен“) и също толкова изградена идентичност („Аз съм това, което съм постигнал сам“), има 6 избора за идентичност в мораториум („Изпробвам всичко тук и сега“) и нито един за дифузна („Не знам кой съм, но и не ме интересува особено“). При учениците резултатите са близки: 31,5% (17) мислят за себе си като „предрешени“ от най-близките и вслушващи се първо в тях, 31,5% като за „изградени“ и разчитащи на себе си, трима или 5,6% като за в „мораториум“ с отложени решения, за да изпробват още варианти, и само 2-ма ученика се самоопределят като „дифузни“: „Нямам представа кой съм и не ме вълнува особено“. И ученици, и студенти се възприемат или искат да се възприемат като изграждащи се автономно и/или детерминирани най-вече от значимата за тях среда (която изключва манипулация и корист). Тази ясно изявена особеност на самосъзнанието и себевъзприемането на младите хора трябва да се отчита много внимателно в диалога с тях. *Защото независимо какво ние мислим за тях, те имат своя себепредава, интенция и отношение към себе си и съвсем естествено е да настояват те да бъдат уважавани.* Независимо че според мащабното изследване на статусите на психосоциална идентичност сред 523 български ученици и студенти (по: Кр. Байчинска, 2009) с адаптирания Въпросник най-изявени са дифузната и идентичността в мораториум, настоящото изследване, макар и в далеч по-скромна извадка, **установява точно обратната самоидентификация на младите хора и мисля, че това не само**



че не е случайно (макар и неволно установено), но и че може да е ключ към разбиране на непрекъснатата конфронтация, нетърпимост не само между подрастващи и възрастни, но и между всички нас. Очевидно е възможно девойката или юношата да са в мораториум (изчакване и проучване) или в дифузия (неопределеност и апатия), но те мислят себе си като определени и отчитащи позициите на значимите други. Това колебание и разминаване между фактическо състояние и самооценка е характерно не само за юношеска и за младежка възраст – то е валидно за много аспекти от социалното развитие и на възрастния съвременен човек. Глобалната и несигурна среда поставя емоционалната стабилност на човек на изпитание в непрестанно изменящи се и противоречиви условия, в които бързата акомодация изтощава и натовазва емоционално. **Определено смятам, че в света на емоциите и на останалите аспекти на психосоциалната идентичност диагностиката винаги трябва да се съчетава със самооценяването и себевъзприемането, защото диалогът и влиянието върху тези равнища на личността по никакъв начин не може да се случи и да разчита на откритост и резултат при пренебрегване на личния рефлексивен фон.** Затова и настоящото изследване е насочено към активиране и контролирано (чрез качествата на инструментариума) опознаване на тези комплексни емоционално-рационални ядра в личността на младите хора.

Таблица 4  
Въпрос 25 – ученици

С какъв тип мелодия бихте характеризирали своя емоционален свят?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	тържествен химн	3	5,6	5,9
	нежно-романтична балада	12	22,2	23,5
	весела пролетна песен	12	22,2	23,5
	бурно страстно танго	8	14,8	15,7
	яръстен хард рок	2	3,7	3,9
	прощална песен	1	1,9	2,0
	протяжна	1	1,9	2,0
	Друга	12	22,2	23,5
	Total	51	94,4	100,0
Missing	System	3	5,6	
Total		54	100,0	

**Таблица 5**  
**Въпрос 28 – ученици**  
**От фразите по-долу изберете една, която най-пълно ви представя**

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Моите близки знаят кое е най-добре за мен.	17	31,5	36,2
	Искам да изпробвам всичко тук и сега.	3	5,6	6,4
	Аз съм това, което съм постигнал сам.	17	31,5	36,2
	Нямам представа точно кой съм, но не ме вълнува особено.	2	3,7	4,3
	5,00	8	14,8	17,0
	Total	47	87,0	100,0
Missing	System	7	13,0	
Total		54	100,0	

### **Заклучение – общи изводи, ефективните и приемливи педагогически условия**

Данните, резултатите и анализите на изследването по посока и по повод на общата и на работните му хипотези позволяват да се направят:

- общи, но и по-конкретни изводи;
- социалнопедагогически и педагогически, но и общосоциални прогнози;
- разнопосочни препоръки,

които при всички случаи ще бъдат преценявани като „приемливи“ от всички „засегнати“ страни и за да се случат, ще трябва да се договарят и съгласуват в практиката.

Изводите са следствие и на един дистанциран поглед и анализ за цялостната характерология на емоционалното и психосоциално изграждане и функциониране на съвременния човек в глобална масова среда, подкрепено с конкретните резултати, настроение и изразено отношение на младите хора към личния им емоционален свят в диалог с другите.

**Изводи от социалнопсихологическа и психолого-педагогическа гледна точка:**

1. *Глобалното общество* има своите специфични характеристики и структура – то поражда *нова единица за индивидуално социално функциониране и поведение със специфични глобални характеристики – масовото спонтанно формиране.*
2. Едни от *водещите му характеристики* в социо-психологически аспект са *първо*, поливалентността на създаваните междуличностни връзки и взаимодействия и, *второ*, активирането на спонтанни психични масови процеси. Те превръщат масовите спонтанни глобални формирования в *рискова и едновременно с това привлекателна* атрактивна социална среда за съвременния човек.
3. *От друга страна, в процеса на изграждането на емоционална идентичност младият човек все повече се ангажира с активна лична роля* на рисково опитване и упражняване – *изграждането се превръща в самоизграждане*, излизащо извън границите на регулираната педагогическа среда – това е естествен и логичен резултат от цялостната социална политика за личностна автономност и активност, включително и образователна и педагогическа, на последните десетилетия, за който обаче ние или не сме готови, или даже и не осъзнаваме като такова логично следствие.
4. *Периодът на изграждане-самоизграждане се удължава в глобална среда* и става *перманентен* с възможни обрати през целия живот на човека.
5. Поради (1), съвременният млад човек живее чрез „*емоционален ситуационен дисбаланс*“ (лабилност и бързообратимост, противоречивост, контрастност), *чрез който си осигурява междуситуационна емоционална стабилност и баланс.* Т.е. наблюдаваме *смяна на функциите на типовете социални среди* – публичната е като лична и ползвана за „отдушник“, а личната се запазва като по-спокойна и релаксирана. Това също е следствие от мегасоциалните процеси на неформализиране/демократизиране на рестриктивните формални йерархизирани социални среди.
6. Ето защо младите хора възприемат себе си като *изградени (защото се изграждат активно) и предрешени (съобразяващи се с близките);* а не като колебаещи се (в мораториум) или незаинтересовани (дифузни). Такива ни изглеждат и такива ги диагностицираме, защото така тълкуваме, като мораториум и дифузия, честата смяна на позиции, роли и статуси (опитването и изграждането в процес).
7. Младите хора *естествено търсят поливалентна, с висока степен на вариации и ситуации среда,* която може да им предостави такъв широк спектър за емоционално и психосоциално самоопределение – **в условията на глобализация масовите спонтанни формирования са**

такава среда – рискована и привлекателна – да търсиш/откриваш, да опитваш/изграждаш тук своята идентичност, е все едно да търсиш/намираш „игла в купа сено“.

8. Ето защо в глобалната среда младите хора си осигуряват „защитна/предпазна капсула“ от най-значимите близки, които реабилитират в глобалната епоха своята ценност по необходимост – помагат на младия човек и като го ориентират, и като съветват, и като са наблизко при инцидент, и като резервен вариант.

**Конкретни изводи и приемливи препоръки от педагогическа гледна точка:** те се базират на изявените диалектически противоречиви отношения между ключови фактори в „педагогическото обкръжение“ на личността – „педагогически професионални субекти–образователна среда“; отношения тип мониторинг „възрастни–млади“ / „възрастни–възрастни“ / „родители–деца и братя–сестри“; отношение „полови–възрасти и социални детерминанти“; отношение „социални образци–личен опит“; отношение „емоционална импресия–експресия“; отношение „себевъзприемане–себерегулация“; отношение емоционален спектър юноши–младежи.

*Да се отчитат възрастовите и свързаните с тях социалнопсихологически и културни детерминанти в общуването с младите хора и особено свръхсензитивността, високата реактивност и чувствителност на по-малките при участие, преживяване и оформяне на по-крайни позиции по отношение на определени събития и на тяхната лична роля в тях. Какво може да се направи – да се използват взаимните контакти и дискусии между различните възрасти – практикуващите студенти в базовите училища и институции, както и по-големите ученици в училище да участват по тези теми в час на класа или по отделните учебни предмети. Този механизъм на менторство и мониторинг от по-големите към по-малките, но в близки възрастови „категории“, би работил и за възстановяване на крехките връзки между „братя и сестри“ в голямото социално семейство, за преодоляване на отчуждението между възрастни (установено емпирично).*

*Близката среда, или по-точно родителите, реабилитират през последните години на глобализация своите и значимост, и авторитет, и доверие. Фамилният и образователният дискурс само ще се обогатят взаимно, и то в подкрепа на младите хора, ако си партнират, и е отговорност на родители и на специалисти да търсят и генерират икономични и ефективни, щадящи форми и пътища за връзка и поддържане на откритост, взаимна информираност и доверие.*

*Масовите формирования и участието на младите хора в тях действително се оказват мощен и многофункционален механизъм за социалнопсихологическа и социо-културна интеграция; за емоционално експериментиране,*

опитване и съзряване като по уникален начин *удовлетворяват двойката потребности „сигурност–себереализация“*. Затова тази територия е и деликатна, и твърде лична, но и свързана със социалните и общи жизнени екзистенциални позиции на младите хора. Те изявяват категорични предпочитания „с кого“ и готовност да споделят и коментират.

*Силните, екстремни, „адреналинови“ емоционални потребности са естествени и присъщи за юношеска и младежка възраст*. Младите хора търсят среда за тяхното удовлетворяване и съвременните масови спонтанни формирования заемат това празно пространство, навлизайки в един свой нов ренесанс след епохата на XX в. на централизирания затворен свят на „студената“ и „гореща“ война.

*Емоционалните интереси, обаче, и това е тревожно, често са занемарени в младежка и юношеска възраст*. Твърде често участието в масови събития става напълно спонтанно (понякога прибързано, необмислено) и като противостояние на формалната, регулирана образователна и/или професионална среда, които на всичко отгоре проявяват през последните години тенденции за допълнително рестриктивно (и безсмислено) регулиране. *Култивирането и развитието на емоционалните интереси на младите хора в съчетание с техните нарастващи социални и граждански интереси в глобалния свят* е една от приоритетните и спешни отговорности на педагогически загрижената и обичаща среда.

*Емоционалният свят на юношите и девойките е по-динамичен, противоречив, лабилен, контрастен, но и по-спонтанен, по-отворен и общителен. Младежите са по-рефлексивни, по-автономни и независими, но и по-дистанцирани* към собствения емоционален свят, към личното си участие и позиции в масова среда, търсят активно обратна връзка. Това говори за високите потребности от себепознание и себеразбиране в тези посоки.

**Емоционалните цветни спектри** разкриват вълнуваща душевност, търсещи индивидуалности, на моменти и уплашени и притеснени. **Емоционалното откровение**, независимо от неговите цветове, е най-скъп дар, е вече с висока психологическа и жизнена стойност и стабилен фон за личностно култивиращо взаимодействие между специалисти и възпитаници и за взаимна трансформация.

*Когато младите хора описват ирационално, с цвят и мелодия, своите емоции и поведение, го правят охотно и бързо, но голяма част отказват да рефлектират* и да опишат с адекватни думи своите състояния, и то не защото не искат или саботират заданието. Оказва се, че емоционалните състояния в такива ситуации, а и в повечето жизнени ситуации, не могат да се определят еднозначно. Желанието, готовността, честността и способността да се изправиш пред собствения си емоционален свят, обаче, е неизбежно условие за междуличностна връзка и адекватно общуване. Подкрепата, усилието, по-

мощта за формиране на емоционалната компетентност и интелигентност се очертава като една твърде закъсняла с реализацията си задача и вече затова – предизвикателство пред всички нас.

*В по-ниската възрастова група* при юноши и девойки емоционалният фон в масова самоорганизираща се спонтанна среда е *по-лабилен, контрастен и изпълнен с противоречиви чувства*. Младите хора изразяват своята *несигурност и притеснения*. В тази територия ясно се очертава необходимостта от изключително висока професионална и педагогическа култура и разбиране за контактуване и общуване с учениците. Резултатите действително категорично подкрепят *изследователската хипотеза за емоционалния свят на младите хора като интензивен, наситен, ярък, експлозивен, но и противоречив и „объркан“*, т.е. *търсец и в процес на активно изграждане*, експериментиране.

Но за да се промени типът диалог по посока на откритост и реалистичност, е нужно и **да се преосмислят от научна и професионална гледна точка дефинициите за идентичност във всичките ѝ аспекти** – че константна норма и формула за идентичност няма като граница или като окончателно постигане, след което „проблемът отпада“. Идентичността се пресъздава и ни създава отново и отново, тя се премодифицира, предефинира във всяка ситуация и да бъдеш идентичен, означава да си в динамиката на **непрекъснатия баланс между изпитваното и изразяваното, който като цяло съответства и на характерологията или „жанра“ на ситуацията**. Вижда се, че като едно социално или обществено условие за възможността и на най-културната личност да постигне и да поддържа, а и да стабилизира и да обогатява своята идентичност, се явява **наличието на характерологични обществени ситуации**. Младите хора много по-лесно биха укрепвали и се развивали социално и психологически при определени относително стабилни социални поведенчески модели. Ето защо и тяхната открита тревога от липсата на ярки позитивни социални институционални образци на стил, на поведение, на отношение, е повече от тревожна и е отново индикация към света на по-възрастните. Тази теза е извлечена чрез анализите на изследователските резултати и е една от ключовите между направените изводи.

*Емоционалното себевъзприемане, себепредстава и поведение в действителност са детерминирани във висока степен от конформността в определена ситуация, от младежката емоционално-поведенческа мода, а и от социално-поведенческата мода, но младите хора мислят и искат да мислят за себе си в голяма степен като за изградени и автономни/независими емоционално и социалнопсихологически*. Това разминаване се изявява по-категорично в юношеска възраст и е в потвърждение на четвърта и пета изследователски хипотези.

*Бе проявен интерес и от ученици, и от студенти към отделните въпроси и резултатите от тях*. Обратната връзка и авторефлексивните и диало-

гични продължения на анкетните проучвания ги превърнаха във формиращи дейности и това позволява да се предложи подобни автодиагностични и развиващи задания, казуси, моменти *да се интегрират* в образователните и консултантски формиращи дейности. Оказа се, че са икономични и ефективни; провокиращи и същевременно уважаващи личностната автономност и независимост на емоционалния и миросгледен свят на младия човек; доверителни и гарантиращи конфиденциалността на информацията. *Персоналните изводи и препоръки* не се коментират публично, но това не накърнява, а напротив – заздравява чувството за *споделеност и защитеност едновременно*.

*Перспективите на научни изследвания в тази проблемна област* – в глобалния свят съотношението между полови, възрастови, образователни, социо-културни, психологически детерминанти за изборите и в поведението на личността се променя в зависимост от региона, от събитието, от средата. Това е ефектът на повишаването на степените на вероятности и естествено, на възможните съчетания, когато се „отворят границите“ (във всякакъв смисъл – географски, икономически, политически, културно, етнически, религиозно, информационно...). Ето защо *бъдещето на изследванията на емоционалното поведение на личността в големите масови среди, каквато е и образователната среда; неговата детерминираност от различните фактори практически може да има необозримо разнообразие и тепърва ще се развива*. Но всяко едно изследване, макар и неизбежно ограничено, може да бъде от конкретно информативно и практическо значение за оптимизиране на социалнопедагогическите, обществените и персонални реалности.

Определено смятам, че социалните психолози, културолози и политолози, социолози имат ангажимента да изследват и характеризират новите проявления на масовите формирования и движения в глобалната епоха, новите им характеристики и разноречив потенциал, за да снабдят с общите си изводи специалистите от приложните подпомагащи професии, които ще адаптират и ще използват консолидираните постижения в работата с младите хора. Ще предоставят и на управляващи, на политици, на ръководители и на лидерите на обществото ни информацията, която може да ги учи да обичат, да предвиждат, да ръководят и да манипулират масите в красивия и доверителен смисъл на думата. Убедена съм, че никой отговорен и чувствителен специалист от социална и подпомагаща професия не е безучастен към отраженията на глобализацията върху поведението на личностите и на групите. Процесите са твърде динамични, за да си позволяваме лукса да налучкваме и да действваме само с импровизация. *Научните гилдии и идейните ядра на социума тепърва ще се ангажират с тази проблематика във всичките ѝ измерения*.

В крайна сметка става дума за едно емоционално и духовно съпричастие и то не се помества и технологизира в програми, стратегии, дейности, планове, учебни часове или дискуссионни форуми – то е като *течащ жизнен флуид*



– невидим, но сърцевинен, и *неподчинен* на професионален, политически, управленски, граждански, какъвто и да е *формален режим на случване* – той е жизнена функция, благодарение на която един вид се съхранява, развива и продължава. Осъзнаването на това дребно (като зрънце за посев) обстоятелство може да ни помогне да не опорочаваме, елементаризираме, техницизираме и с това, да профанизираме явления и феномени, на които се основава нашето видово присъствие тук и сега. А с професионална и човешка отговорност да им осигуряваме нужното разнообразие, простор и свободен избор за изживяване и събдяване и от нашите деца – така, както сме го очаквали, искали, настоявали и отстоявали (някога) за себе си.

## ЛИТЕРАТУРА

- Байчинска, К. Статуси на психосоциална и национална идентичност, ценности и психично благополучие в юношеска възраст. С., 2009.
- Бакрачева, М. Идентичността в три стъпки. С., 2009.
- Ганева, З. Социални идентичности и психично благополучие. С., 2010.
- Голман, Д. Емоционалната интелигентност. С., 2011.
- Голман, Д. Новата социална интелигентност. С., 2010.
- Ериксън, Е. Идентичност: младост и криза. С., 1994.
- Зиновиева, И. Личност и индивидуалност. С., 2011.
- Зиновиева, И. Смисъл и смислова регулация а поведението. С., 2010.
- Зиновиева, И. Индивидуалност и смисъл. – *Годишник на СУ, Философия, Книга Психология*, т. 103, 2010.
- Крайг, Г., Д. Бокум. Психология развития. Санкт-Петербург, 2005.
- Ларсен, Км., Кр. Крумов. Социална психология: нов поглед към личността и социалния свят. С., 2010.
- Манан, П. Смисълът на нациите. С., 2011.
- Минчев, Б. Психология на човешкото развитие. С., 2010.
- Михова, Зл. Емоционални процеси в семейството и системна терапия. С., 2012.
- Пенчева, С. Психологична типология и образователна практика. С., 2006.
- Силгиджан, Х. Аз-концепция и психична идентичност. С., 1998.
- Стоилова, М., В. Попова. Ценностната система на съвременния българин. С., 1994.
- Adams, J. et al. Toward the development of an objective assessment of ego-identity status. – *Journal of Youth and adolescence*. 1979, 8, 223–237.
- Griffiths, P. E. What emotions really are: The problem of psychological categories. Chicago, 1997.
- Higgins, E. T., J. Shah, R. Friedman. Emotional responses to goal attainment: Strength of regulatory focus as moderator. – *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997, 72, 515–525.
- Kroger, J. Adolescent Identity Formation. – In: G.R. Adams and coll. *Advances in Adolescent Development. Annual Book Series. Vol. 4: Sage*, 119–144.



- Kroger, J. Ego identity status research in the new millennium. – *International Journal of Behavioral Development*. 2000, 24, 145–148.
- Mandler, G. A constructivist theory of emotion. In: Stein, N. S., Leventhalq B. L., Trabasso, T. (eds.) *Psychological and biological approaches to emotion*. Hillsdale, 1990, 21–44.
- Marcia, J. E. Identity in adolescence. – In: J. Adelson (Ed.) *Handbook of adolescent psychology*. New York, 1980.
- Marcia, J. E, Common Processes Underlying Ego Identity. *Cognitive Moral Development and Individuation*. – In: D.K. Lapsey, F. C. Power (eds.) *Self, Ego and Identity Integrative Approaches*. New York, 1988, 211–225.
- Mischel, W. and Y. Shoda. A cognitive-affective system theory of personality. – *Psychological Review*. 1995, 102, 246–268.
- Schachter, S. The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In: Berkowitz, L. (eds.) *Advances in experimental social psychology*. New York, Vol. 1, 1964.
- Schultheiss, O. C., Pang, J. S., Torges, C. M., Wirth, M. M., Treynor, W. Perceived facial expression of emotion as motivational incentives: Evidence from a differential implicit learning paradigm. – *Emotion*, 5 (1), 41–54.

*Постъпила октомври 2013 г.*

Рецензент: доц. д-р Илиана Петкова

## Анкетна карта\*

Уважаеми приятелю,

Обръщаме се към теб за съдействие при изследване на емоционалните потребности и идентичност на младите хора в училищна среда. Данните са анонимни и ще бъдат използвани само за нуждите на настоящото изследване.

Молим Те да отговориш на поставените въпроси, като оградиш валидния за теб отговор или следваш специалните указания към всеки въпрос. **Моля да прочетеш внимателно всички варианти на отговор и тогава да оградиш валидните за теб.**

Благодарим предварително за отделеното време и за конкретното мнение.

1. Мислите ли често за Вашия вътрешен свят на преживявания и емоции?

- А) постоянно
- Б) често
- В) понякога
- Г) рядко
- Д) не мисля за емоциите си

2. Смятате ли, че имате нужда от силни емоции?

- А) определено да
- Б) от време на време „за изпускане на парата“
- В) рядко
- Г) не мога да преценя
- Д) друго (посочете) .....

3. Моля Ви да попълните следващата таблица като поставите знак „X“ в клетките с валидния за Вас отговор.

**Аз изпитвам следните емоции**

Емоции	Постоянно	Много често	Рядко	Много рядко	Никога	Не мога да преценя
Неудоволствие						
Страх						

\* Класификацията на емоциите се базира на тяхното представяне от Румен Стаматов (Стаматов, Р., Б. Минчев. Психология на човека. С., ИК Хермес, 2003, 106–182).

Тревожност						
Гняв						
Вина						
Емпатия						
Срам						
Срамежливост						
Смушение						
Самота						
Депресия						
Отвращение						
Презрение						
Любопитство						
Радост						
Еуфория						
Друга (моля посочете)						

4. Бихте ли обяснили с едно-две изречения какво означава за Вас да изпитвате „адреналин“?

.....  
 .....

5. Бихте ли **подчертали** от следващите двойки емоции тези, които Вие изпитвате **често едновременно**? Моля, подчертайте **всички валидни за Вас** двойки и дайте **пример** след тях.

- Тревожност–любопитство .....
- Срамежливост–радост .....
- Неудоволствие–удоволствие .....
- Самота–радост .....
- Гняв–страх .....
- Страх–отвращение .....
- Емпатия–вина .....
- Вина–удоволствие .....
- Гняв–радост .....
- Презрение–любопитство .....
- Отвращение–удоволствие .....
- Радост–емпатия .....
- Любопитство–удоволствие .....
- Тревожност–смущение .....
- Страх–удоволствие .....
- Друго (посочете)** .....

6. Бихте ли **подчертали** от следващите двойки емоции тези, които Вие изпитвате **често последователно**? Моля, подчертайте **всички валидни за Вас** двойки и дайте **пример** след тях.

- Тревожност–любопитство .....
- Срамежливост–радост .....
- Неудоволствие–удоволствие .....
- Самота–радост .....
- Гняв–страх .....
- Страх–отвращение .....
- Емпатия–вина .....
- Вина–удоволствие .....
- Гняв–радост .....
- Презрение–любопитство .....
- Отвращение–удоволствие .....
- Радост–емпатия .....
- Любопитство–удоволствие .....
- Тревожност–смушение .....
- Страх–удоволствие .....
- Друго (посочете)** .....

7. Интересувате ли се от допълнителна информация за емоциите при човека?

- А) да
- Б) не

8. Интересувате ли се от допълнителна информация от емоциите при животните и останалия организмов свят?

- А) да
- Б) не

9. Склонни ли сте да обсъждате с други своите емоции? Оградете валидните за Вас отговори.

- А) да, в час
- Б) в часа на класа
- В) с приятели
- Г) с близките ми вкъщи
- Д) с всеки
- Е) с никого не ги обсъждам
- Ж) понякога, зависи от .....
- З) не мога да преценя
- И) друго (посочете) .....

10. Ако Ви предложат да участвате в тренингова програма за овладяване и опознаване на собствените емоции и на емоциите на другите, бихте ли се включили?

- А) да
- Б) ако се включат приятелите ми
- В) не
- Г) зависи (посочете моля) .....

11. Мислите ли преди да действате?

- А) обикновено мисля много преди да действам
- Б) мисля само когато нещо е много важно за мен
- В) не мисля много, по-скоро действам
- Г) никога не мисля, действам спонтанно
- Д) друго (посочете) .....

12. Посочете **три места или три дейности**, където и когато се чувствате най-добре?

- А) .....
- Б) .....
- В) .....

13. С кои три цвята бихте описали своя емоционален свят?

- А) .....
- Б) .....
- В) .....

14. Лесно ли сменяте настроението си?

- А) да
- Б) не, но има хора, които ме дразнят (посочете моля кои) .....
- В) друго (посочете) .....

15. За какво мечтаете?

.....  
.....

16. Мислите ли, че познавате добре своя емоционален свят?

- А) да
- Б) не мога да преценя
- В) различно, понякога „не мога да се позная“
- Г) определено не

17. Практикувате ли някой екстремн спорт и кой е той?  
А) да (посочете кой) .....  
Б) не
18. Имали ли сте ситуации, в които не сте разбран какво изразявате?  
А) да, много  
Б) да, но не много  
В) много рядко не съм разбран  
Г) не съм имал такива ситуации
19. Смятате ли, че винаги изразявате **своите действителни чувства и емоции**?  
А) да  
Б) почти винаги да  
В) невинаги  
Г) не изразявам истинските си емоции  
Д) не, но човек не бива да показва винаги това, което чувства
20. Достатъчно добре ли изразявате своите действителни чувства на другите?  
А) да, мисля че успявам  
Б) донякъде успявам  
В) по-често ми е трудно да се изразя  
Г) не успявам да се изразя  
Д) не мога да преценя
21. Чувствате ли се подкрепян да изразявате и да показвате спокойно това което изпитвате?  
А) категорично да  
Б) по-скоро да  
В) по-скоро не  
Г) категорично не  
Д) не мога да преценя
22. От кого най-много се чувствате подкрепян да сте такъв, какъвто сте?  
Оградете **трите в най-голяма степен валидни** за Вас отговора.  
А) от семейството ми  
Б) от учителите  
В) от съучениците ми  
Г) от приятелите ми  
Д) от интимния ми приятел(ка)

- И) от случайни хора
- Ж) от тълпата наоколо, когато съм на голямо събитие
- З) от никого не се чувствам подкрепян
- И) не мога да преценя
- Й) друго (посочете) .....

23. Случвало ли Ви се е да съжелявате за своя прибързана емоционална постъпка?

- А) да
- Б) не

24. Случва ли ви се понякога да изпитвате едно, а да показвате друго?

- А) да, често
- Б) понякога
- В) рядко
- Г) никога
- Д) друго (посочете) .....

25. С какъв тип **мелодия** бихте **характеризирали своя емоционален свят**? Изберете **само един отговор**.

- А) тържествен химн
- Б) нежно-романтична балада
- В) весела пролетна песен
- Г) бурно страстно танго
- Д) яростен хард рок
- Е) прощална песен
- Ж) протяжна
- З) Друга (посочете) .....

26. Участвате ли в масови големи събирания (мероприятия, празненства, площадни събития, концерти, движения)?

- А) да
- Б) не
- В) понякога

27. Ако отговорът на предишния въпрос е „да“, как се чувствате, когато участвате в голямо мероприятие? Бихте ли описали състоянието си с три думи?

- А) .....
- Б) .....
- В) .....

28. От следващите 4 фрази изберете само една, която според Вас Ви съответства най-много или напишете своята.

А) Моите близки знаят кое е най-добро за мен

Б) Искам да изпробвам всичко тук и сега

В) Аз съм това, което съм постигнал сам

Г) Не знам кой съм, но това не ме вълнува особено

Д) Друго – напишете я – .....

29. Вие сте:

На ..... години

Ученик (студент) от ..... клас/курс

На ..... училище/университет

Момче / момиче (**подчертайте валидното за Вас**)



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА  
Книга Педагогика – Раздел Неформално образование  
Том 107

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”  
FACULTE DE PEDAGOGIE  
Education – Section Nonformal Education  
Volume 107

---

## МРЕЖОВИ МОДЕЛ НА ПРАКТИЧЕСКО ОБУЧЕНИЕ В МАГИСТЪРСКАТА ПРОГРАМА ПО МЕНИДЖМЪНТ НА УСЛУГИ И ОРГАНИЗАЦИИ ЗА НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ

СИЛВИЯ НИКОЛАЕВА\*

**Резюме:** Студията представя резултатите от партиципативен action research, който цели пилотното изследване на мрежови модел за практическо обучение. Дизайнът на обучението, който комбинира онлайн и офлайн среди, ресурси, подкрепи и комуникация, се основава на концептуалната синергия между социалния конструктивизъм, конективизма и теорията за актьорската мрежа. Холистичният подход създава широки възможности за студентите магистри да функционират като проактивни архитекти на своето собствено професионално развитие и практически опит чрез интегрирането на формално, неформално и аформално практическо учене и обучение. Резултатите показват, че ефективността на мрежовия дизайн зависи от комплекс от ключови фактори – човешки и материални. Сред тях основополагаща роля играе ангажираността на академичната общност в устойчива крос-секторна работа в мрежа.

**Ключови думи:** неформално образование, мениджмънт, мрежа, практическо обучение, магистърска програма

---

\* E-mail: silvianikolaevabg@abv.bg

# NETWORK-BASED DESIGN OF PRACTICE TRAINING IN THE MASTER PROGRAM OF MANAGEMENT OF SERVICES AND ORGANIZATIONS FOR NON-FORMAL EDUCATION

Silvia Nikolaeva

**Abstract:** The study presents a participative action research which aims the piloting of network-based practice training. The educational design which combines online with offline environments, resources, coaching and communication is based on the conceptual synergy of the social constructivism, the connectivism and the theory of the actor network. The holistic approach opens wide possibilities to the master students to act as proactive architects of their own professional training and practice experience by integrating formal, non-formal and informal in-service learning. Results show that the effectiveness of the network-based design of the practice training depends of a set of key factors both human and non-human. Among them key role plays the involvement of the academic community in a sustainable cross-sectoral networking.

**Key words:** network, practice training, master programme, non-formal education, management

## Въведение

В живота нередко човешките планове и действия претърпяват съществени метаморфози, които с времето се еманципират и започват да работят за своето самостоятелно и паралелно съществуване. Някакъв подобен обрат се случи и със старта на магистърската програма „Мениджмънт на услуги и организации за неформално образование“, чийто първи випуск влезе в българската Алма Матер през академичната 2012–2013 година. Водени от желанието да осигурим максимално добра среда и стимули за нейното развитие, част от членовете на Центъра за интердисциплинарни изследвания и иновации в неформалното образование (ЦИИНО)<sup>1</sup> към Факултета по педагогика разработихме изследователски проект, чиято водеща цел бе текущо да се проследи и оцени качеството на практическото обучение в магистратурата. В хода на проектната реализация обаче изкристализираха редица неочаквани тенденции и изводи, които заслужиха правото си да бъдат споделени.

Настоящото студийно изследване има за цел да представи основните достойнства и рискове на избрания подход за концептуализация, реализация и текущо усъвършенстване на избрания *мрежови модел за практическо обучение в магистърската програма*. По този начин не само или не толкова ще очертаем перспективите пред нея самата, колкото пред този полупознат и частично използван дизайн на практическа подготовка в рамките на висшето образование. Предизвикателството е сериозно, защото различията с познатите

---

<sup>1</sup> Вж. повече за ЦИИНО на сайта: [www.ciino.eu](http://www.ciino.eu).

и добре утвърдени модели са наглед незначителни и трудно различими. Като изследователи обаче ние сме убедени, че именно тези малки и постепенни иновации са в основата на неподозирани обрати във философията и практиката на университетското образование в по-близко или по-далечно бъдеще.

### **Практическите провокации** *или накратко за магистратурата като случай*

Програмата бе инициирана като следваща стъпка по посока на утвърждаването на неформалното образование у нас като сфера на академична подготовка и професионализация. Нейната поява надгради бакалавърска програма, чийто първи випуск се дипломира през 2012 г., когато и стартира новата магистратура. Тъй като едно от най-успешно развилите се специализиращи направления на бакалавърско равнище бе свързано с организацията на неформални образователни дейности и услуги, съвсем естествено бе и на магистърско равнище да се предложат възможности за надграждане на знанията, уменията и опита. Това определи и избора на специализиращ профил. В търсенето на работещата „формула“ бе разработен учебен план, който да удовлетворява успешно няколко базисни потребности:

- От една страна, да надгражда бакалавърската програма, без да дублира учебно съдържание и дисциплини, като осигури едно по-високо равнище на професионална подготовката, съответстващо и на стандартите, заложен за професиите от първа група на Националната квалификационна рамка („управители“).
- От друга страна, да оформи професионалния облик на ръководителя и лидера в сфера, която у нас е неструктурирана, несистемна, доста стихийно развиваща се някъде в периферията на по-строгите и стройни паралелни системи на формалното образование, социалните дейности и социалния контрол. В случая не съществуваше конкретен положителен пример или добър опит, който да бъде заимстван и доразвиван. Това обстоятелство от първичен риск или дефицит следваше да бъде трансформирано в предимството да се експериментира нещо ново и различно, но задължително работещо добре тук и сега.
- От трета страна, за да функционира като ефикасно средство за действие в подобна ситуация на недостиг на предишен опит и ясно структурирани очаквания и среда, учебният план на магистратурата непременно трябваше да интегрира традициите на миналото и настоящето с очакванията за бъдещето. Т.е. в него трябваше да бъдат съчетани както вече утвърдени академични области и подходи, така и иновационни такива, които все още трудно се вписват в познатите измерения на практиката.

- От четвърта страна, програмата следваше да покрива както многоаспектните теоретични основи на неформалното образование, така и зле структурираните и поради това противоречиво оценявани и използвани измерения на практиката. Едно от най-сериозните затруднения в този план бе противоречивото отношение към специалността сред част от специалистите, за които да се формализира подготовката за една по дефиниция неформална практика вече е нарушаване на същността ѝ. В някакъв смисъл за своето утвърждаване магистратурата се нуждаеше колкото от стабилната мотивация за професионално развитие у самите магистри, толкова и от позитивната подкрепа на хората и организациите, предоставящи неформални образователни услуги и дейности. Ето защо съвсем естествено екипът трябваше да работи активно и паралелно с двете „публики“ – студенти и партньорски организации.
- От пета страна, поради отсъствието на достатъчно специалисти с бакалавърска степен магистратурата следваше да бъде предложена в такъв организационен и съдържателен вариант, който я прави максимално достъпна за хората от практиката или за тези, които се идентифицират с нея и търсят възможности за устойчива реализация там. Това предпостави тя да стартира единствено като задочна форма на обучение, предлагана едновременно за специалисти и неспециалисти.

Всички тези съображения доведоха до разработването на учебен план в два варианта – за специалисти (двусеместриален) и за неспециалисти (трисеместриален). Различието от един семестър се наложи в изпълнение на законодателните и нормативните изисквания, налагащи неспециалистите да преминат в рамките на своя първи семестър обучение по базови дисциплини от бакалавърската степен, преди да продължат със специализиращите задължителни, избираеми и практически дисциплини. Последните бяха подбрани така, че да подкрепят развитието на базисни управленски, лидерски, технологични, административни и оценъчни знания, умения и опит, необходими на всеки управител на образователна организация от извънучилищен тип. Така се стигна до следния вид на учебния план:

1. Базов модул от задължителни дисциплини (за неспециалисти), включващ:
  - ✓ Основи на неформалното образование;
  - ✓ Педагогика;
  - ✓ Психология;
  - ✓ Андрагогия;
  - ✓ Образование и общество;
  - ✓ Образователен мениджмънт.
2. Специализиращ модул от задължителни дисциплини, включващ:
  - ✓ Управление на организации за неформално образование;

- ✓ Съвременни образователни среди и технологии;
  - ✓ Социално-педагогическо проучване и оценяване на потребностите от обучение и квалификация;
  - ✓ Дизайн, оценяване и контрол на качеството на образователни програми и услуги;
  - ✓ Екипна работа в институциите за неформално образование;
  - ✓ Мениджмънт на учебни групи и среди;
  - ✓ Управление на организации за неформално образование (практика)
3. Специализиращ модул от избираеми дисциплини, включващ:
- ✓ Дизайн и управление на електронно обучение;
  - ✓ Международно програмно и проектно сътрудничество в неформалното образование (тренинг);
  - ✓ Предприемачество в образованието;
  - ✓ Лицензиране и сертифициране на образователни услуги и среди;
  - ✓ Управленски тренинг;
  - ✓ Младежки дейности и неформално образование.
4. Факултативни дисциплини:
- ✓ Мениджмънт на образователни проекти;
  - ✓ Обучение на персонала;
  - ✓ Мениджмънт на стреса в професионална (образователна) среда.

Както лесно може да се забележи, с изключение на няколко от базисните задължителни (за неспециалистите) дисциплини, всички останали предложения в учебния план са ориентирани към разпознаваеми в концептуален и практически план интердисциплинарни приоритети, компетенции и практики. Затова и учебните програми целят развитието на широк набор от умения, при това в максимално автентичен контекст. *Следователно, изначално в магистърската програма се приложи дизайн и организация на обучението, който е широко обрнат към практиката и практическите подходи и методи.*

Първата група магистри стартира първоначално с 8 души, от които 3-ма специалисти (завършили първия випуск на бакалавърската програма). Неспециалистите в програмата имаха различен академичен опит – социология и социална педагогика, книгоиздаване, българска и италианска филология. По субективни причини (заминаване за чужбина и интензивни служебни ангажменти) още в началото на първия семестър от групата отпаднаха двама от неспециалистите и така само 6-има реално продължиха и завършиха първата академична година. През м. октомври 2013 г., когато бе първата дипломна сесия за специалистите, вече се дипломира един член на групата, получил и най-високата оценка.

За настоящото изследване интерес представлява и професионалният опит и ангажираност на магистрите, тъй като има тясна връзка с тяхната практиче-

ска подготовка и обучение (вж. таблица 1).

Таблица 1. Професионален профил на магистрите

<i>Специалисти</i>	<i>Неспециалисти</i>
<i>Жена</i> , учи паралелно две магистърски програми в Софийския университет. Първата завършила магистърската програма с отличен успех.	<i>Жена</i> , работи в регионален офис на БЧК в областен град като координатор обучения, дългогодишен доброволец на организацията.
<i>Жена</i> , работи като организатор на образователни дейности в Политехническия музей, София.	<i>Жена</i> , работи в София като експерт социални дейности в общинска структура.
<i>Мъж</i> , безработен, ангажиран почасово в семейна фирма, от София.	<i>Жена</i> , безработна, активно търсеща работа, в края на академичната година започва работа в столично издателство за социална и хуманитарна литература.

При тези количествени и биографични характеристики на групата още в началото на обучението стана ясно, че са налице предпоставки за осъществяването на една много по-индивидуално ориентирана подкрепа на тяхното учене и развитие. От една страна, като им се предоставят широки възможности за извънаудиторна работа с преподавателите и базовите партньори на програмата. От друга, като се потърсят инструменти за максимално адаптиране към техния темп на работа и учене, провокиран от паралелните им житейски и професионални ангажименти. Така се стигна до разработването на **мрежовия модел на практическа подготовка и обучение**, който в детайли ще бъде изложен по-нататък.

## Теоретичните основания

Без претенции за изчерпателност на теоретичния анализ тук накратко ще бъдат открити онези актуални концепции и инструментални парадигми, които могат да бъдат определени като методологически значими по отношение на философията и дизайна на предлагания мрежови модел за практическо обучение.

### **Социален конструктивизъм и практическо учене и обучение**

На специалистите са добре познати идеите на това теоретично направление, затова в случая не бих се ангажирала да ги преразказвам или обосновавам. Те са детайлно изяснявани и описвани както от чуждестранни (Дж. Дюи, Ж. Пиаже, Канука и Андерсон, и други), така и от наши автори (А. Дамянова, Р. Пейчева-Форсайт, В. Делибалтова, Ив. Иванов, Р. Василева и други). Тук

по-важното е да се обсъди как те ни помагат да подходим към практическото обучение в университетските програми по различен начин, ползвайки се от техните внушения, предложения и предупреждения.

Ако на човешкото развитие гледаме като на един по същество социален процес, в който индивидите и общностите са в непрекъсната динамика и взаимна детерминираност, създавайки и уповавайки се на своите съдбовни синергетични връзки, то няма как да приемаме за нормално развиването на опита единствено чрез чисто формални учебни среди, съдържания и инструменти. В реалния живот това се случва във и чрез други значими дейности, събития, контакти и грешки, благодарение на които конструираме своя уникален социален космос. Ето защо съвсем разбираемо и естествено е на равнището на една специализираща професионална подготовка да се търсят максимално възможности за съхраняване на автентичния дух и среда за професионално значимо учене и обучение. Специалистите познават множество добре апробирани и доказани вариации на такова социално детерминирано, *активно и автентично учене* – проблемно-базирано, проектно-базирано, учене чрез правене, творческо учене, учене чрез преживяване и пр. Затова в дизайн на практическото обучение се създадоха предпоставки за интегрирането на всички тях по един естествен, стимулиращ и развиващ начин.

### ***Конективизъм и учене (знание)***

Тъй като това е по-слабо познато направление и парадигма, а същевременно правилното му разбиране и прилагане за настоящото изследване има съществено значение, то на неговото изясняване ще отделим по-специално внимание. Обичайно то се свързва с теорията на дистанционното обучение, като се определя като третия етап или период от нейното развитие (след тези на когнитивно-поведенческите и социално-конструктивистките модели) (Anderson, T., J. Dron, 2011).

Уникалното в случая е, че това е първата теория, която не адаптира традиционните парадигми за природата на човешкото учене към света на дигиталните технологии, а се основава на една иновационната концепция за природата на ученето като първично информационен обмен. Нещо повече, авторите я разбират по-скоро като *теория за знанието* (а не за ученето), която се проектира в набор от *принципи на ефективното учене в мрежа*.

Това тотално обръща логиката на педагогическото мислене и действие. George Siemens (Siemens, G., 2005a; b) и Stephen Downes (Downes, S., 2007, 2012), основавайки се на съвременните постижения на мрежовите технологии, дефинират *ученето като процес на създаване на мрежи от информация, контакти и ресурси*, които да се прилагат към реални проблеми. Това им дава основание да преформулират самата същност и цели на дистанционното учене. Според тях за него е важно не запаметяването, дори не разбирането на

всяка информация, а нейното намиране и прилагане, когато и където е необходимо. Ето защо според тях „ученето може да се случва и в извън-човешки носител“ (Siemens, G., 2005a), като по този начин не човекът, а машините се натоварват със задачата да мислят и решават проблемите.

Подобна позиция определено може да бъде оспорвана. Т.напр. как можеш да прилагаш знание или принципи, ако не си вникнал достатъчно в същността и не си осъзнал потенциала им?! Подобно „неразбиращо“ приложение може да е само репродуктивното, но не и творческото (освен ако не става дума за интуитивно творчество). Надеждата пък, че отгук нататък можем да се доверим на устойчивостта на машините като мислещи и решаващи проблемите ни, също не би издържала редица „изпитания“ на ежедневието. Кризи, природни бедствия, социални обрати, конкурентни политики и практики, та дори естественото изхабяване и остаряване на технологиите – това са само част от потенциалните „провокатори“ на сризове и в най-съвършените технологични системи.

Конективизмът обаче в случая ни привлича не толкова с безграничния си технологичен оптимизъм, колкото с идеите си за възможностите на работата в мрежи режим и среда. Разбира се, трябва да се отбележи, че авторите и поддръжниците на теорията говорят и разбират мрежата преди всичко като технологично базирана среда. Нещо повече, парадигмата е амбицирана да направи възможна *трансформацията на технологиите от среда за учене в дизайн на подкрепите за учене*. Конективисткото учене и обучение предполагат учащите се да бъдат включени в перманентни технологични мрежи. В мрежови контекст те могат да се справят както с типичните учебни дейности и задачи (четене, писане, изпълнение на самостоятелни работи), така и с нестандартни такива – дистанционно конферирание и работа в група, технологично-базирано конструиране и моделиране, системно информационно търсене и т.н. Това според изследователите на модела го прави много по-ефективен в дългосрочна перспектива от стандартните модели на аудиторна индивидуална или групова работа (Dron, J., T. Anderson, 2007). Мрежите позволяват на учащите да формулират своите реални проблеми, да определят приоритетите си, както и активно да се включват в процеса на създаване и употреба на собственото си знание, като създават собствени мрежи и развиват капацитета си за социално капитализиране (Phillips, S., 2002).

Друга съществена особеност на конективисткия модел на учене е, че той е ярко продуктово (а не оценъчно-результативно) ориентиран, при това артефактите му са отворени, достъпни и устойчиви. Създаването им е следствие не само на двустранната комуникация и консултиране с преподавател или ментор, нито единствено на груповите интеракции или успешния мениджмънт на учебните среди и дейности, но също така са резултат на директни и индиректни когнитивните, поведенчески, комуникационни и социални инте-



рации, в които са включени активно и третите „други“ (по терминологията на социалния конструктивизъм). При това конективистки ориентираното учене се реализира като паралелно усвояване и създаване на образователно съдържание. Ето защо то предполага както владенето и ползването на умения за учене (в традиционен смисъл на асимилация и акомодация), така и на умения за създаване на автентични ресурси и продукти – архиви, обекти/предмети, учебни и др. ресурси, макети/моделни и пр. (Bruns, A., 2008)<sup>2</sup>.

Освен че вдъхновява формулирането на нови принципи и механизми за учене, конективизмът е в основата и на разработването на нови модели на преподаване. Може да се каже дори, че на парадигмата ѝ е чужда ролята на учителя в неговия традиционен профил, от който сякаш функционирането му като личен пример (за студенти или ученици) е почти единствения съхранен профил и в мрежовия модел.

Като повечето нови и все още недостатъчно изследвани и утвърдени парадигми и конективизмът има редица критики. На тях дължим множество ценни предупреждения за потенциални рискове от неговата директна и буквална употреба (Камп, А., 2012: 88–89). В случая обаче сме свидетели и на друг интересен (но не нов) феномен. В единство автори и критики, чрез своите тези и антитези, улесняват неангажираните с техния спор изследователи да доразвият първоначалните идеи, обогатени с основанията на собствения си опит и споделените чужди съображения и аргументи. Мисля, че точно това се случи и по отношение на настоящото изследване, което не заимства наготово представяните теории, а използва техните основания, за да ги адаптира към конкретния социален и академичен контекст. Изясняването на принципите на тази адаптация обаче изисква краткото представяне на още малко теория, която тук играе ролята на елемент или аспект на концептуалния модел. Става дума за т.нар. *теория за актьорските мрежи*.

---

<sup>2</sup> Неслучайно напоследък популярност придоби културата на просюмърите (prosumer = “production” + “consumer”), чието житейско и учебно поведение е полунезависимо и полупрофесионално, тъй като те търсят удоволствие и удовлетвореност от това да функционират или дори да се забавляват с дейности извън своята професионална област, постигайки едно по-високо, полупрофесионално равнище. По този начин те не са пасивни консуматори на информация или възможности, но и активни създатели на полезни продукти с помощта на определени медиатори – технологии, апарати, условия и т.н. Тази актуална мода направи изключително търсени т.нар. *prosumer products* – фото- и видеокамери, хранителни полуфабрикати, дори детски играчки от типа конструктори, комплекти за творчески дейности, електронни бизнес игри и турнири в мрежа и др.

## *Теорията за актьорските мрежи през призмата на социалния интерес*

Да се ангажираме с обсъждането на *теорията за актьорските мрежи (ANT)*<sup>3</sup> ни мотивира обстоятелството, че мрежата е научен термин с широка употреба и не може да бъде свеждан единствено до тълкуванията му в контекста на теориите на дигитално-базираното знание и дистанционно учене. В нейния контекст, мрежите са определяни като целенасочени социални цялостности, съчетаващи човешки и нечовешки (материални) елементи, като и едните и другите функционират като значими „актьори“ на мрежовата динамика и развие. Така тази теория се оказва ценният балансатор между всички по-частно научни смисли и употреби на термина „мрежа“, защото извисява съзнанието за индискриминираните и припокриващи се граници между физическите обекти, социалните условия и техните хибридни проявления, които можем да наблюдаваме и изследваме във всяка сфера на живота си. Затова в теоретичен план могат да съществуват както хуманни, така и нехуманни актьори в мрежата, както интермедиатори (елементи на мрежата, които третираме като константни, зададени, непроменими или пасивни), така и медиатори (елементите на мрежата, които съзнателно изучаваме, използваме и дори променяме) (Latour, 1993, Latour, B., 1987).

В социума актьорските мрежи се характеризират чрез своята ангажираност с качеството, точността и фокуса върху резултатите и ефектите. Те са също така ефективни средства за подкрепа на иновациите в преходни времена. В образованието актьорските мрежи подпомагат процеса на реструктуриране и превъзпитание на образователните организации и системи.

Анелиз Камп (Камп, А., 2012: 88–89) допълва панорамата от проекции на теорията, но в сферата на социалната работа и образование, като акцентира на обстоятелството, „че с времето групата – в нашия случай мрежата, дефинира своите граници и така групата се появява. Едва в този момент тя се превръща в част от *bona fide* (добрите намерения) на „социалното“ и, парадоксално, нейното пространство за иновация се постига, като се прекъсва процесът на установяване на нови асоциации“.

В обобщение, тези три значими концептуални и инструментални парадигми послужиха като силен изследователски стимул за избор на критерии и измерения на дизайна на практическо обучение в магистратурата „Мениджмънт на услуги и организации за неформално образование. В тази връзка следва специално да бъде споменато, че изследването бе реализирано като вътрешноинституционален изследователски проект от типа *партиципативен*

---

<sup>3</sup> За пръв път теорията за актьорските мрежи се разработва в Центъра за иновационна социология (CSI) към *École nationale supérieure des mines de Paris* в началото на 80-те години на миналия век от екип на центъра (Michel Callon, Bruno Latour) и негови гост-изследователи.

*action research* с финансовата подкрепа на Фонд „Научни изследвания“ към Софийския университет „Св. Климент Охридски“<sup>4</sup>. Ето защо организацията, провеждането и описанието на резултатите и техният анализ отразяват този негов формален статут.

## Описание на изследването

### *Изследователски цели, задачи и предизвикателства*

*Основна изследователска цел* на проекта бе да се оцени текущо качеството на практическото обучение в стартиралата през академичната 2012–2013 г. магистърска програма „Мениджмънт на услуги и организации за неформално образование“.

Интересът към нея бе мотивиран от два основни типа *предизвикателства*.

Първият тип предизвикателства имат водещо *контекстен характер*, тъй като проектират един логичен стремеж към създаването и прилагането на такава организация на обучението в тази нова програма, която да се превърне в основа за нейното устойчиво бъдещо развитие. Доколкото устойчивостта на университетските програми традиционно се съизмерва със стабилността на техните връзки с особеностите на пазара на труда (професионализация на сектора, наличие на реални работни места, активно търсене на качествено подготвени кадри, и т.н.), то естествено бе във фокуса на изследователския интерес да се постави *практическото обучение*. Ето защо *водещата терминална*<sup>5</sup> *оперативна цел* предполага създаването и апробирането на пилотен модел за вътрешна система за качество на практическото обучение.

Вторият тип предизвикателства *имат концептуална природа* и се основават на синергията от позитивен практически опит и метатеоретични анализи и очаквания. Именно тяхното холистично преосмисляне определи и насочеността на *водещата инструментална оперативна цел*<sup>6</sup>, свързана с пилотното апробиране на *мрежови модел за практическо обучение*.

---

<sup>4</sup> Като научен ръководител на проекта и автор на настоящата студия изказвам специални благодарности на Фонда за дадената ценна подкрепа, която силно улесни реализирането на проектните дейности, както и на самото практическо обучение в магистърската програма.

<sup>5</sup> Под *терминална оперативна цел* в случая се разбира комплексният краен ефект от изследователската интервенция. Тя очертава измеренията на отговора на въпроса „*какво*“ се очаква?

<sup>6</sup> *Инструменталната оперативна цел* на изследването определя концептуалните и приложни измерения на апробиран подход за реализация на терминалната цел. В този смисъл тя формулира очакванията за отговора на въпроса „*как*“ да се действа, за да постигнем очакваното „*какво*“ като иновативна контекстуална практика.

## ***Основни понятия и конструкции***

Настоящото изследване оперира с някои специфични термини и понятийни конструкции, поради което е важно да бъдат дефинирани и обосновани.

***Неформално образование*** – да се дефинира неформалното образование, има поне два начина. Първият го разглежда като всяка разновидност на подкрепено учене и обучение, което не води до получаването на формална образователна степен. У нас училищата и университетите са формални образователни институции, но дори и те предлагат неформални дейности и използват неформални подходи.

Вторият подход разглежда неформалното образование като специфичен подход във и към образованието, при който се използват такива педагогически и социални методи и учебни дейности, които подхождат към учещия се (дете или възрастен) по алтернативен, нетрадиционен начин, основаващ се на по-директното му включване и ангажиране със собственото му учене и развитие.

Наред с *формалното и неформално образование* все по-често се говори и за т.нар. *аформално<sup>7</sup> образование*. Неговата същност е в автономното и самоуправявано учене и развитие, което се случва, докато правим друга важни за нас неща – работим, играем, общуваме, четем и т.н.

На практика формалното е исторически най-младото измерение на образованието, но и категорично най-популярното поне в нашия социален и културен контекст доскоро. Животът обаче ни показва, че никое от тези три измерения на образованието не е загубило своето значение и поради това заслужава да бъде изследвано, поощрявано и доразвивано.

В настоящото изследване за неформално образование обаче ще говорим и в още три специфични смисъла, а именно:

- *като съвкупност от специфични практики (услуги и дейности) и практически полета;*
- *като сфера на специфичен професионализъм и професионализация, която предполага използването на контекстно значими знания, умения и подходи;*
- *като сфера на университетско образование (професионално направление и университетски програми).*

---

<sup>7</sup> В български публикации и дори официални документи често аформалното учене или образование се превежда като „информално“, което бих определила като езиково неточно, тъй като в българския език представката „ин“ носи смисъла на включеност / приобщеност или процес на включване / приобщаване към някаква цялост (например инфилтрация – инфилтриране). Доколкото смисълът на *informal learning* е фокусирано върху лишеното или осъществявано извън всякакви форми / предварително зададени рамки учене, то езиково правилният превод на български е аформално учене, т.е. извън приетите форми или рамки. Такава е езиковата логика и при други преводни понятия, които отдавна са навлезли в употреба в нашия език (например в медицината с термина аритмия се определя излизането от сърдечен ритъм).

**Професионализъм** – дефинира се по два относително различни начина: (1) като „поведение, цели или качества, които характеризират дадена професия или професионалист“, но също така и (2) като „умението, добрата преценка и уважителното поведение, които се очакват от дадена личност, която е подготвена да извършва дадена работа добре“ (Merriam-Webster Dictionary. – <http://www.merriam-webster.com/dictionary/professionalism>).

**Професионализация** – традиционно се разбира като социален процес, при който даден обществен сектор или дейност се трансформира в професия. Това предполага налагането на приемливи квалификации, професионално тяло (борд) или асоциация, която да регулира поведението на членовете на професията, и определено равнище на разграничаване на квалифицираните от неквалифицираните лица (аматьорите). Процесът на професионализация се стреми към налагането на групови норми за поведение и квалификация на професионалистите, както и към създаването на гаранции и механизми за тяхното съблюдаване (Sociology Dictionary. – [http://sociology.about.com/od/P\\_Index/g/Professionalization.htm](http://sociology.about.com/od/P_Index/g/Professionalization.htm)).

**Практически полета за неформално учене и образование** – те декомпозират практиката на неформалното учене, обучение и образование на паралелни, относително самостоятелни модели и среди за удовлетворяване на различни групи образователни потребности. Именно особеностите на практическите полета детерминират и специфичните за всяко от тях професионални позиции и компетенции. Основните полета и позиции в неформалното образование могат да бъдат представени обобщено по следния начин:

- **грижа за най-малките**

организатор на почасова домашна грижа за малки деца и ученици (0–12 години);

координатор на детски занимални, кооперативи, групи по интереси; социално-педагогическо консултиране.

- **образователни услуги за ученици**

обучител, треньор;

обучител на работещи с ученически групи;

организатор и координатор на частни образователни услуги;

експерт, извънкласни и извънучилищни дейности;

организатор на ваканционни и музейни образователни програми.

- **образователна анимация за деца и възрастни**

организатор и координатор на частни образователни услуги;

експерт, извънкласни и извънучилищни дейности;

организатор на ваканционни и музейни образователни програми.

- **неформално учене и обучение в общности и семейства**

специалист, образователни услуги в гражданския сектор; специалист, читалищни дейности; специалист, социално възпитание и интеграция.

- **домашно образование**

обучители на домашни учители.

- **международно образователно сътрудничество**

експерт, европейско образование (политики и програми);  
експерт, сертифицирани международни програми;  
експерт, интеркултурен диалог чрез образование.

- **младежки дейности и образователна мобилност**

организатор, младежки дейности;  
специалист, доброволчески програми;  
специалист, социално-педагогически дейности в младежките групи.

- **кооперативно и фирмено обучение**

експерт, обучение и квалификация;  
специалист, образование и развитие;  
организатор обученияя.

- **продължаващо професионално образование и обучение**

експерт, валидиране на компетенции придобити по неформален път;  
специалист, управление на личната кариера;  
специалист, организация на курсове за продължаващо професионално образование.

- **образование на възрастни**

организатор на обучителни курсове за възрастни;  
специалист, обучение и развитие;  
организатор обученияя.

**Практическо обучение** – то обхваща разнообразни форми и методи за наблюдение и/или прилагане в автентичен работен контекст на усвоени професионални знания, умения и начини на познание и работа (дейност). Традиционно използваните във Факултета по педагогика могат да бъдат обобщени в четири групи:

✓ *наблюдение* (хоспитиране) – подходящо за начинаещи на етапа на тяхната водещо теоретична подготовка;

✓ *текущи тематични практикуми* – свързани с овладяването на специфични (отраслови или фокусни) практически умения и компетенции; реализират се на едно работно място или в една специално моделирана (опитна) професионална среда, която има пряко отношение към учебното съдържание и задачи на определена учебна дисциплина или група дисциплини; целят овладяване на професионално значими компетенции за *определен тип професионални позиции или роли*; провеждат се паралелно с аудиторното обучение;

✓ *текущи теренни и/или летни практики* – краткосрочни, насочени са към овладяване на професионален опит за работа в дадено практическо поле, ето защо те целят развитие на по-широк кръг от професионални компетенции, приложими в *серия от професионални позиции в едно и също практическо поле*; провеждат се паралелно с аудиторното обучение;

✓ *преддипломна практика* – дългосрочна непрекъсната форма на практическо обучение, която цели в условията на автентичен работен контекст (реално работно място) да стимулира стабилизирането на овладените до момента професионални знания, умения и навици; преддипломната практика се провежда след края на семестриалното обучение.

Във всички свои форми практическото обучение се организира и провежда съобразно официалните учебни програми, които се осигуряват ресурсно и кадрово в тясно сътрудничество с официалните базови организации. На тази основа се осъществява както текущия контрол и обратна връзка, така и оценката на индивидуалните постижения и справяне.

**Работа в мрежа** – това е една от най-разпространените и високоефективни стратегии за управление и функциониране на всички обществени сектори – публичен, бизнес и граждански. Тя предполага строго разпределение на функциите и ролите между различно голям набор от организации и субекти, които са свързани от общи публични или частни интереси, дейности или цели. По този начин се постига екологичен ефект по отношение използването на достъпните ресурси, кадри и среди. Същевременно така се гарантира висок професионализъм и качество на работата, тъй като членовете на мрежата се специализират в тази част от партньорството си, в която те имат най-висока степен на професионализъм и професионализация. Всичко това прави организациите в мрежата по-устойчиви, което повлиява позитивно организационните култури и климат в тях, както и спомага за изграждането на устойчива и подкрепяща външна среда за всеки член на мрежата. Не по-малко значение при работата в мрежа има и обстоятелството, че съществуването ѝ води до разширяване на свободите и изборите и във вътрешно-организационен план, които могат да водят до диверсифициране на целите, дейностите, ролите, резултатите или ефектите от съвместните инициативи, програми или проекти.

**Мрежови модел на практическо обучение** – това е най-ключовото понятие в настоящото изследване, тъй като чрез него се концептуализира и апробира един иновативен дизайн за практическо обучение в магистърската програма „Мениджмънт на услуги и организации в неформалното образование“. Спрямо традиционния дизайн на практическото обучение във Факултета по педагогика (и университетската практика у нас като цяло), при който водещо е междуорганизационно партньорство (университет – базови организации), в което ангажиментите са строго ограничени и структурирани, при *мрежовия модел*:

✓ първо, *партньорството с базовите организации е полуструктурирано*, което дава възможност за надхвърляне на предварително формализираните ангажименти и очаквания, а това води потенциално до допълнителен ефект или принадлежна стойност за отделните студенти, тъй като им позволява сами да определят и отстоят равнището на тяхното реално партньорство с базовата организация и нейните специалисти; т.е. те имат свобода на избор и на допълнителни роли, ангажименти, дейности, професионални контакти и т.н.



✓ второ, *практическото партниране и работа не се ограничава единствено до сключване и изпълнение на паралелни, но несвързани двустранните споразумения с базовите организации*, а позволява интегрирането им в единна мрежа, включваща също така други неформални партньори – лица и/или организации, събития и ресурси, които съответстват на целите и етиката на практическото обучение по програмата.

Иновативното в него (спрямо традиционно използвания в практиката на Факултета по педагогика модел на работа с базови специалисти и организации) обхваща още няколко значими особености:

- *Автентичност на практическото обучение* – то се планира и реализира като част от автентични събития или процеси, в които студентите участват с ясни роли и ангажименти на всеки от етап от тяхната реализация – от планирането до оценяването. Същевременно динамиката на дейностите от практическото обучение е функция на реалната динамика на автентичните събития и процеси, в които участват практикантите. Важен аспект на тази автентичност е и обстоятелството, че за днешните студенти и организации работата в широки социални и технологично-базирани мрежи е норма на живеене, учене и работа. Ето защо в модела на изследването трябваше да бъде намерен адекватен баланс между социално и технологично базираните връзки в мрежата, респ. между социалните и технологични „актьори“ в тях.

- *Съчетаване на формални, неформални и аформални учебни дейности.*

- *Добавена практическа стойност на практикума* – т.е. участието в автентичните събития и процеси създава условия за надхвърляне на базисните учебни цели и задачи, заложен в учебната програма на практикума.

- *Разширен обхват на мрежата от организации и субекти, включени директно или индиректно, формално или аформално в практическо обучение на магистрите* – в нея са включени както екипите от преподаватели и базови специалисти, формално ангажирани с реализацията на практическото обучение, така и техни активни настоящи партньори.

- *Диверсифициран ролеви профил на участниците в практическото обучение* – това означава, че както студентите, така и техните преподаватели, базови специалисти и активни външни партньори си взаимодействат на практика многостранно, изпълнявайки множество паралелни роли и функции. По този начин тяхното взаимодействие и партниране надхвърля строго структурираните рамки на традиционното практическо обучение, като се допълва от форми на доброволчество и самоуправлявано участие, на синхронно и асинхронно взаимодействие;

- *Смесен дизайн на обучението*, обединяващ директни и индиректни модели и подходи, фокусирани паралелно, но асинхронно върху ученето, преподаването и/или знанието като когнитивни, социални, комуникационни (информационни) процеси; асинхронността се мотивира преди всичко с разбирането, че активността на всеки „актьор“ в мрежата следва да не бъде



строго планирана, контролирана или режисирана, за да не се тушира тяхната спонтанност, естествена мотивираност, включеност и уникалност.

Подобен подход конструира и поддържа една *полуструктурирана среда за практическа подготовка*, която се отличава с по-голяма гъвкавост и отвореност от традиционните практики. Тя прави възможно съчетаването на задължителните (по учебен план) извънаудиторни практически задания с надграждащото ги доброволно участие на магистрите в избрани от тях текущи инициативи на трети страни (доброволни партньори). По този начин се създават обективни предпоставки за автентично *извънаудиторно* практическо учене и работа не само по линия на възложеното реално практическо задание (от базовата институция и ментор), но също така и чрез многомерно и многопосочно доброволно включване на студентите – магистри в текущите инициативи на организации за неформално образование, които им дават възможност да разширяват своите професионални компетенции. Т.е. тяхната активност, ангажираност и инициативност е ключов фактор за избрания мрежови модел на практическа подготовка.

### ***Методология на изследването***

Както бе заявено предварително в представената работна програма, *методологията на проекта* обединява три относително самостоятелни типа основания за научна рефлексия:

- 1) *Философски* – основаващи се на схващането, че обучението е личностно и социално детерминиран процес, поради което практически-ориентираното и базираното в практиката учене и обучение играят ролята на ключови
- 2) „социализиращи“ и „индивидуализиращи“ професионалната подготовка фактори.
- 3) *Теоретични* – основаващи се на синергията между социалния конструктивизъм, конективизма и теорията за актьорската мрежа.
- 4) *Практико-приложни* – описващи процеса на моделиране, реализация и оценка на качеството на практическото обучение на магистърска програма като специфичен случай на професионално обучение и практика в университетски контекст.

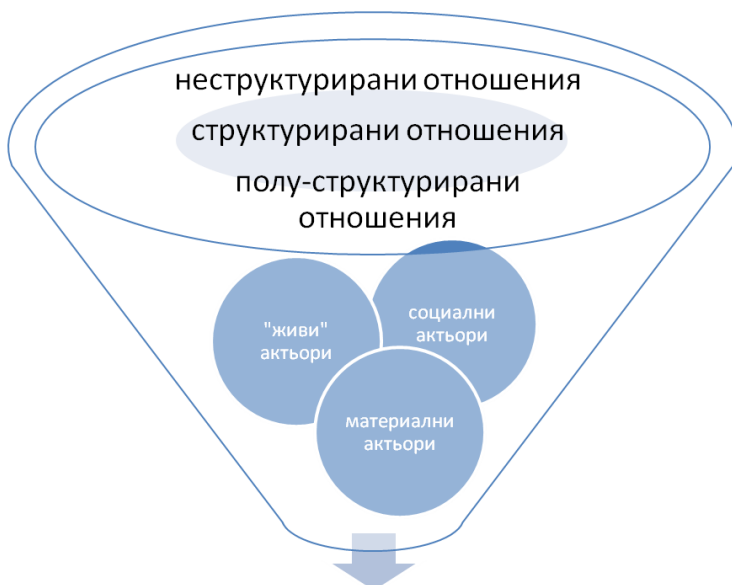
На тяхна основа бе създаден дизайн на **мрежови модел за практическо обучение**, който обединява, субординира и синхронизира структурирани (формални), полуструктурирани (неформални) и отворени (аформални, естествени) интеракции между материални (вкл. технологични), „живи“ и социални актьори (вж. фиг.1):

Реализацията на проекта бе фокусирана около *три основни научни задачи*, чието изпълнение ще очертае водещите измерения на качеството на практическото обучение в програмата, а именно:

1. Анализ и оценка на *устойчивостта* на магистърската програма като приложен модел за професионално практическо обучение в сферата на неформалното образование

Научната задача се основава на разбирането, че в обучението фактори като подхода, средата, модела на управление и организация играят изключително важна роля както за качеството на обучението и неговата пълнота и завършеност, така и за успеха и удовлетвореността на всеки и всички участници.

Фигура 1. Мрежови модел за практическо обучение в МУОНО



2. Анализ и оценка на *справянето* на всички страни и участници в партньорската мрежа с техните роли и задачи в практическия учебен контекст.

Подобна научна задача е продиктувана от природата на самото практическото обучение като процес на овладяване (формиране) на специфични групи професионално значими умения и прилагането им в реален практически контекст (натрупване на опит). Ето защо справянето с предизвикателствата на този преход от може да правене е изключително важен индикатор за качеството на една обучителна програма. Специфичното в случая е, че в това изследване *субектът на справянето* е комплексен – както студентите, така и техните преподаватели (ръководители на практиката) и ментори (представители на базови организации).

3. Проследяване, анализ и оценка на *удовлетвореността (комфорта)* на всички страни и участници в партньорската мрежа в хода на практическото си взаимодействие.

Тази научна задача се основава на познатите ни изследвания, които доказват огромната роля в учебен контекст на психологически фактори за успешно учене и обучение като мотивация, удовлетвореност, подкрепа и пр.

Така дефинираните научни задачи налагат основната цел на изследователския проект да бъде декомпозирана чрез *следните оперативни цели*:

- (1) Да се постигне колаборативно планиране (изработване на календар) на основните инициативи на партньорската мрежа.
- (2) В условията на партиципативно текущо наблюдение и оценяване на планираните основни инициативи да се следи динамиката на параметрите на справянето, удовлетвореността и устойчивостта в проектните дейности и участници.
- (3) Да се изработи заключителен многомерен анализ на качеството на мрежовия модел за практическа подготовка в магистърската програма и се предложат препоръки за неговото подобряване за следващия учебен цикъл.

Постигането на основната проектна цел и формулираните оперативни цели (задачи) позволи още в рамките на тази първа година на новата магистърска програма да се събере обективна информация, която да бъде използвана като изходна база за текущо усъвършенстване на учебната документация, на формите и методите на практическо обучение.

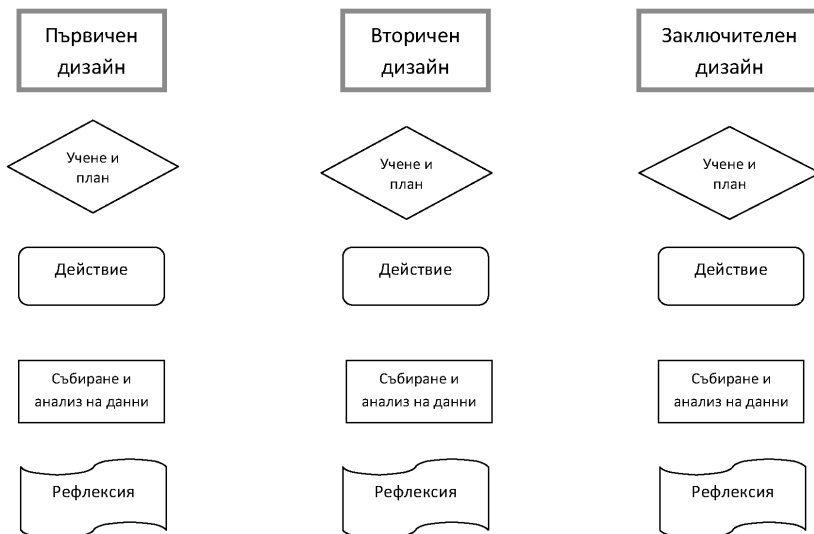
Поради спецификата на изследователските цели и задачи изследването бе планирано и реализирано като *партиципативен action research*, в който всеки член на екипа има възможност да функционира едновременно *като участник* в текущите практически партньорски дейности и *като изследовател* (анализатор и оценяващ) на тяхното качество. Това определи и спецификата на *изследователския дизайн*, съчетаващ изследователските дейности с практически действия за решаване на идентифицираните текущи проблеми. Така във времевите рамки на проекта се постигат поне три надграждащи се цикли, включващи (1) предварително проектиране – (2) вторичен (актуализиран) дизайн – (3) заключителен (подкрепен) дизайн (вж. диаграма 1).

Избраната *изследователска стратегия* предполага паралелното и системно изследване на три базисни измерения на качеството на обучението, а именно:

- *организационно* – свързано с осигуряването и успешното поддържане на необходимите условия и предпоставки за успешно практическо учене и обучение;
- *процесуално-дейностно* – доколко в сферата на практическото обучение планираните учебни теми и дейности водят до постигане на очакваните резултати (формирани умения и овладян практически опит);

- *социо-емоционално* – отразяващо динамиката и насочеността на личностен и групов комфорт и удовлетвореност в хода на практическото обучение.

Диаграма 1. Фази на изследването



В таблица 2 обобщено са представени формулираните научни задачи и свързаните с тях изследователски критерии и методи.

Таблица 2. Стартови научни задачи, критерии и методи на изследването

Научни задачи	Научни критерии и показатели		Научни методи
1. Оценка на устойчивостта на програмата	устойчивост на организация на процеса на обучение и основните учебни (вкл. практически) дейности	време среда материали подкрепа администриране	анкета статистически данни
	подбор и структуриране на учебното съдържание на практическото обучение	нови умения нов опит	оценъчна карта фокус група
	устойчивост на състава	преподаватели студенти ментори	статистически данни (посещаемост, отпадане, явяване на изпити) анализ на случай

2. Оценка на справянето	учене / преподаване/ менторска подкрепа; комуникация; поведение; самооценяване	на студенти на преподаватели на ментори	фокус група интервю анкета данни за успеваемост
3 Оценка на удовлетвореността	справяне (собствен принос); комуникация, подкрепа; оценяване ; очаквания;	студенти преподаватели ментори	портфолио анкета продукти фейсбук групов форум

## **Проектна реализация (кратко описание на основните етапи и дейности)**

Проектните дейности по реализацията на партиципативния action research обхващат периода от м. февруари до м. декември 2013 г. Въпреки кратката си продължителност той включва изключително широк и разнороден набор от инициативи, дейности, събития. Всяко от тях заема специфично място и роля в цялостния дизайн и развитие на проекта, поради което е важно да бъдат представени в своята цялост, макар това да ощети изложението откъм детайлност на описанието и анализа на всяко от тях взето поотделно. В случая холистичният подход ще бъде базиран на приетата единна 3-компонентна структура на проектния цикъл, в който всеки етап има свое уникално значение. Ето защо тук всеки от тях най-напред ще бъде представен чрез изградилите го основни дейности, участници, методи, резултати и основни изводи.

### ***ПЪРВИЧЕН ЦИКЪЛ:***

#### ***Партиципативно планиране на основните и допълнителни цели и средства за практическото обучение чрез работа в широка партньорска мрежа (първи проектен цикъл)***

Основните дейности и събития на етапа на първичния цикъл от проектната реализация са:

#### **(1) Организиране на партньорската мрежа:**

##### **а. Подготвителни срещи с всеки от партньорите:**

*Участници:* проектен екип от ФП, 7 организации за неформално образование.

*Методи:* дискусии, работа с документи, презентации – м. януари – февруари 2013 г.

*Резултати:* взаимно представяне и опознаване, готовност за мрежово сътрудничество.

#### **б. Договаряне на основните инициативи в мрежата**

*Участници:* членове на проектния екип, представители на 7-те партньорски организации в мрежата.

*Методи:* информационно търсене, проучване на документи дискусии, преговори, м. февруари 2013 г.

*Резултати:* договорени основни съвместни инициативи – павилион „Неформално образование“ и панелна дискусия като част от Фестивала на българското образование – 2013 г.

#### **в. Подписване на споразумения за проектно сътрудничество**

*Участници:* координатор на проекта, мениджъри на партньоите.

*Методи:* водене на преговори, изработване на документи, официализиране – м. февруари – март 2013 г.

*Резултати:* подписани официални споразумения за двустранно сътрудничество с Професионален форум за образование и Национален исторически музей; договорено мрежово сътрудничество между 7 партньори за съвместна работа на павилион „Неформално образование“.

#### **(2) Представяне на проекта пред магистрите от МУОНО**

*Участници:* координатор на проекта, магистри.

*Методи:* аудиторна информационна среща с магистрите, м. февруари 2013 г.

*Резултат:* мотивиране на магистрите за участие в проекта.

#### **(3) Изработване на календар на основните партньорски инициативи**

*Участници:* координатор на проекта, магистри.

*Методи:* фокус група (аудиторна работа с магистрите), м. февруари 2013 г.

*Резултат:* изработване на календар на събитията по проекта и разпределение на индивидуалните роли в проекта.

#### **(4) Провеждане на подготвителен семинар – 23 март 2013 г. в Семинар 59**

*Участници:* пълен проектен екип, магистри по МУОНО, представители на 7-те членове на мрежата, доброволци представители на други заинтересовани организации, магистри по Образователен мениджмънт (вж. Приложение).

*Методи:* инструктаж, общи дискусии, 2 фокус групи, разработване на проекти за документи, изработване на проекти за рекламни стратегии и материали.

*Резултати:* изготвяне на подробен дизайн за събитията, информационни и рекламни материали, сценарий за панелна дискусия, индивидуални ангажименти на павилиона „Неформално образование“, други допълнителни форми на участие във Фестивала на българското образование.

**Изводи:** Този цикъл от проектната реализация до голяма степен съвпадна с предварително планираните дейности и резултати в одобрената работна програма. Текущото наблюдения над разнообразните форми и методи на работа в мрежа, както и получената обратна връзка от различните участници очертаха както редица благоприятни тенденции, така и някои специфични затруднения и рискове (вж. таблица 3).

Таблица 3. Силни и слаби страни на подготвителния цикъл

	<b>СИЛНИ СТРАНИ</b>	<b>СЛАБИ СТРАНИ</b>
Организационни измерения	<b>Времето</b> бе разпределено и оползотворено благоприятно. Бяха осигурени <b>благоприятни условия</b> за дейностите, както и <b>нужните ресурси</b> . За участие бяха <b>мотивирани и подготвени широк кръг участници</b> , които се включиха чрез <b>разнообразно ролево участие</b> . <b>Включиха се и редица доброволци</b> , които не бяха планирани предварително.	В хода на работата не бяха създадени <b>достатъчно стриктни механизми за документиране</b> на всеки етап от работата в мрежа.
Процесуално-дейностни измерения	Реализираха се <b>повече дейности от предварително планираните</b> . Дейностите <b>постигнаха целите си</b> . Магистрите влязоха в <b>разнообразни роли</b> и упражниха <b>разностранни умения и компетентности</b> .	Екипа за текущ мониторинг и контрол <b>нямаше възможност да участва във всички дейности</b> , поради което <b>основната обратна информация бе индиректна</b> (по свидетелства на участниците).
Социо-емоционални измерения	Повечето участници демонстрираха и декларираха <b>висока степен на удовлетвореност и позитивни очаквания</b> за съвместната работа в мрежата. Това доведе в следствие до <b>разширяване на кръга от ангажирани лица</b> .	На този етап <b>няма регистрирани сериозни проблеми или рискове</b> .

Резултатите дадоха основание за поредица от **актуализиращи дизайна на практическото обучение мерки**:

- (1) изработването на поименен график за индивидуалното участие на магистрите в различните инициативи;
- (2) включване на допълнителни дейности (предложени от участниците в подготвителния семинар), свързани основно с рекламната кампания по време на Фестивала на българското образование;
- (3) изработване на цялостна самостоятелна стратегия за популяризиране

- на бакалавърската и магистърските програми по Неформално образование;
- (4) ангажиране на разширен кръг от преподаватели и студенти във фестивалните дейности;
- (5) водене на активна персонална онлайн кореспонденция не само с групите контакти, но и с всеки отделен участник и партньор по проекта.

### **ВТОРИЧЕН ЦИКЪЛ:**

#### ***Актуализиран дизайн за мрежови модел на практическо обучение***

##### **(1) Популяризационни дейности и информационна кампания**

*Участници:* проектен екип, магистри от МУОНО и ОМ, доброволци бакалаври, ученици от средни училища в София.

*Дейности и инициативи:*

- създаване и редовно водене на фейсбук страница за ЦИИНО, на която редовно се помества текуща информация за изпълнението на проекта;
- създаване на интернет страница на ЦИИНО като среда за онлайн комуникация и текущо събиране на разнородна емпирична информация;
- изработване и разпространение на информационни материали (дипляни, визитки) за университетските програми по Неформално образование;
- организиране и реализация на информационна кампания за популяризиране на неформалното образование в средните училища (м. април 2013).

*Резултати:* разработени и разпространени 1000 информационни дипляни и визитки, проведени 4 информационни срещи, включени 100% от магистрите в програмата.

##### **(2) Участие във Фестивала на образованието**

*Участници:* научен ръководител, магистри, партньори в мрежата, представители на ЦИИНО и ФП, бакалаври (бивши и настоящи) по Неформално образование; оценители.

*Дейности:*

- **Организиране и обслужване на павилион „Неформално образование“**
- ✓ подготовка на материалите за павилиона;
- ✓ изработване на график за разпределение на индивидуалните ангажменти;
- ✓ изработване на програма от събития на павилиона (в мрежа с останалите участници в мрежата и павилиона);
- ✓ зареждане и поддържане на павилиона;
- ✓ дежурства на павилиона (ротация на ролите и ангажиментите);



- ✓ организиране и водене на павилион на неформалното образование на Фестивала на образованието (25–27.04.2013).
- **Участие в организирането и провеждането на кръгла маса „Неформалното образование – какво е, какво не е“ като съпътстващо събитие към Фестивала на образованието (26.04.2013)**
  - ✓ изработване на концепция за събитието и неговата организация;
  - ✓ подбор и осигуряване на основни панелисти;
  - ✓ изработване на списък от поканени лица и институции;
  - ✓ изготвяне на информационни материали – покана, съобщение, постер, преслист и др.
  - ✓ осигуряване на логистика за събитието;
  - ✓ провеждане на кръглата маса;
  - ✓ текущо протоколиране на проведената дискусия;
  - ✓ обратна връзка за събитието.
- **Текущ мониторинг и обратна връзка във връзка с изпълнението на проекта**
  - ✓ събиране и периодична обработка на статистически данни за успеваемостта на магистрите по практикума (среден успех 5,25);
  - ✓ анкетиране и анализ на събраните чрез нея индивидуални мнения (критериите и показателите на научна задача 1, 2 и 3);
  - ✓ дискусия във фокус група (научни задачи 1 и 2).

- **Текущо следене и анализ на фейсбук форум за удовлетвореността**

*Резултати:* реализирани планираните дейности; включени всички магистри; постигната работа в мрежа; създадени нови контакти извън мрежата; получена обратна връзка от различни участници.

*Изводи:* Този цикъл бе от съществено значение за апробацията на мрежовия модел. Именно поради тази своя особеност неговият успех бе в много тясна зависимост от качеството както на водещите събития, в чийто контекст се реализираха практическите учебни дейности, така и от цялостните обективни условия (ресурсна осигуряване, климат, предварителна информираност и др.). Тази оценка с особена сила важи за работата на павилиона „Неформално образование“. За всички магистри това бе първо участие в подобно събитие, което очевидно бе причината за частично неадекватни очаквания. Този факт провокира една вторична неудовлетвореност както от цялостната атмосфера, така и от собствената си ниска ефективност. Всичко това ясно пролича в техните споделени мнения и оценки както в хора на дейностите, така и след тях, когато мнението им бе проучено от екипа независими оценители по проекта. Там те дават като цяло високи оценки за работата на проектния екип, но не и за фестивалното участие. В таблицата по-долу са обобщени основните

слабости, които се очертаха на основата на вторичния анализ на събраните обективни данни и факти (вж. таблица 4).

Таблица 4. Силни и слаби страни на работата на павилиона „Неформално образование“

	<b>СИЛНИ СТРАНИ</b>	<b>СЛАБИ СТРАНИ</b>
Организационни измерения	Вътрешна добра синхронизация и разпределение на ангажиментите. Отговорно отношение на екип и магистри.	Слабостите в организацията и медийно покритие на Фестивала се проектираха и върху работата на павилиона. На моменти имаше неангажирани със съществени дейности магистри. Тъй като не всички магистри пребивават в София през цялото време, това попречи на някои от тях да се включат активно на всички етапи.
Процесуално-дейностни измерения	Предвиденият работен график бе спазен. Сътрудничеството с останалите партньори от мрежата бе позитивно и устойчиво през цялото време.	Някои климатични особености (много горещо време) също оказаха неблагоприятно влияние върху организацията на работата по време на фестивала. Преодоляване от страна на н. Ръководител на самоинициативността на магистрите доведе до частични изпълнение на програмата на павилиона. Павилионът не се оказа ефективно средство за информационните дейности.
Социо-емоционални измерения	Студентите демонстрираха позитивно отношение и поведение както към партньорите си на павилиона, така и спрямо посетителите, които се обръщаха към тях с различни въпроси.	Организационните слабости, климатичните особености, както и ниската ефективност на рекламната кампания на павилиона поддържаха демотивиращо на голяма част от магистрите. Неувереност при поемането на лидерски роли от магистрите.

Изброените слабости дадоха основание за вторично преразглеждане на модела за практическо обучение и така се стигна до планиране и предприемане на допълнителни превантивни мерки при подготовката за следващия випуск на магистърската програма. Той стартира през м. октомври 2013 г. с 12 души, като по този начин само една година след нейната поява МУОНО се изравни по численост с едни и изпревари други от съществуващите до момента към Факултета по педагогика магистърски програми.

Тъй като по мнението на магистрите от проектния екип основните слабости на програмата са от организационен и информационен характер, то през летния период на проекта бяха планирани допълнителни мерки за подобряване на ситуацията в магистратурата. Такова предназначение например имат следните:

- предварително подробно информиране на кандидат-магистрите за автентичните задачи на магистратурата и перспективите към специалности, които я завършат; такъв разговор бе проведен от научния ръководител с всички кандидати след провеждането на събеседването;
- подробен инструктаж относно учебния план и отделните учебни дисциплини в него като част от тяхната практическа подготовка и обучение; детайлно бяха обяснени и процедурите за организиране и провеждане на практикума по специалността, както и особеностите на мрежовия модел за практическо обучение;
- създаване на мрежа от връзки и контакти за вътрешна комуникация и самоорганизация в групата чрез обмен на лични контакти, избор на 2 координатори на групата (които да се допълват в различни ситуации);
- активно сътрудничество между магистри, инспектор магистри и научен ръководител и преподаватели при изработването на разписа на часовете за първия семестър с цел създаване на оптимален бюджет на аудиторната заетост за групата; това доведе до осезаемо изпреварващо снижаване на вътрешните напрежения и съпротиви, което създаде предпоставки за позитивен и кооперативен климат в самата група;
- новите магистранти бяха специално запознати и с възможностите, които специалността, факултетът, университетът и ЦИИНО им предоставят за допълнителни учебни, професионални и доброволни дейности като участия в текущи форуми, включване в информационния обмен, в организацията на текущи събития и др.;
- по всички учебни дисциплини бяха осигурени богат набор от учебни и информационни материали, които са достъпни за магистрите;
- създадох се възможности за запознаване на випускниците от двете групи магистри, което им позволи да обменят опит и информация от различно естество;
- създадох се възможности и за запознаване на новата група магистри и с голям брой базови организация и мрежови партньори на специалността като част от тяхната подготовка за предстоящия практикум по специалността.

Всички тези допълнителни мерки засега дават положителен резултат и вдъхват надежди, че благодарение на тях този иновативен модел ще докаже своята ефективност и широка приложимост.

## **ЗАКЛЮЧИТЕЛЕН ЦИКЪЛ:**

### ***коригиран и разширен дизайн на мрежовия модел за практическо обучение***

*Обосновка:* периодът на този цикъл обхваща времеви отрязък, който предварително бе предвиден за реализация на една последна основна дейност (семинар по Пренатално възпитание) и всички заключителни дейности по проекта – анализи, отчети и пр. Някои основни слабости от втория цикъл на проекта обаче дадоха основания за текущо частично интегриране на допълнителни дейности. Това стана възможно поради наситения календар от дейности на Центъра за интердисциплинарни изследвания и иновации, чиито събития се превърнаха в една добра възможност както за продължаващо практическо обучение за магистрите от проектния екип, така и за новоприетите им колеги от втория випуск, за които тези инициативи изпълниха ролята на мотивиращ и приобщаващ инструмент както към самата магистърска програма, така и към философията и практиката на тяхното професионално обучение. В този контекст основна роля на магистрите бе на участници и доброволци в популяризирането и организацията на събитията. В края на цикъла бе потърсена и събрана обратна информация от тях по отношение на всички критерии на изследването (организационни, процесуално-дейностни и социо-емоционални), която се оказа изключително положителна, а това дава основания да се приеме, че предприетите мерки за преодоляване на слабостите от втория етап на проекта са преодолими.

В обобщение, *два основни типа мерки* доведоха до постигане на нов, и то благоприятен баланс за функциониране на мрежовия модел за практическа подготовка и обучение в магистърската програма като гаранция за качествено практическо обучение.

Първите са свързани с осигуряването на ефективен оперативен мениджмънт на учебно-практически среди, ресурси, кадри, материали и условия.

Вторите бяха насочени към запазване на ръководната роля на академичния екип при координиране на текущите практически дейности и инициативи, в чийто контекст да протича практическото обучение. По този начин се минимизират рисковете за магистрите да попаднат на неефективни практики и организации, ползите от които за тяхната професионална подготовка да бъдат изложени на риск. В случая ролята на специфичен гарант за търсеното качество изпълни Центърът за интердисциплинарни изследвания и иновации в неформалното образование (ЦИИНО). Неговата висока активност и водеща роля в редица партньорски инициативи позволи на магистрите (и не само) да станат свидетели на поредица от добри практики и успешни събития, реализирани в мрежови формат (като сътрудничество между широк кръг организации).

*Участници:* научен ръководител, магистри по МУОНО – първа и втора година, партньори в мрежата, представители на ЦИИНО и ФП, бакалаври

(бивши и настоящи) по Неформално образование; оценители, Българска асоциация по пренатално възпитание, представители на Дъблин Сити Юниверсити, неправителствени организации, Министерство на младежта и спорта, Центъра за приобщаващо образование) и др.

*Дейности:*

- Предварителна информационна среща на кандидат-магистрите за втория випуск на МУОНО;
- Инструктаж на новоприетите магистри в МУОНО;
- Запознаване с личната история и образователни очаквания и потребности на всеки нов магистър;
- Специално екипно планиране на занятията от първия семестър с активното участие на всички ангажирани преподаватели с цел постигане на максимално благоприятен бюджет на времето за магистрите;
- създаване на мрежа от комуникационни канали между преподавателския екип и магистрите;
- самоорганизиране на магистърската група с цел оптимално решаване на организационни, учебни, комуникационни и административни предизвикателства и проблеми;
- запознаване на магистрите с проекта и неговите резултати; мотивирането им за включване като доброволци в текущите академични и публични дейности на ЦИИНО и ФП;
- организиране и провеждане на българо-ирландска среща „професионализация и професионализъм в неформалното образование и ученето през целия живот“ (23.09.2013);
- организиране и провеждане на обучителен семинар за студенти от ФП на тема „Пренатално възпитание“ (м.октомври 2013);
- разработване на модел за индивидуално магистърско портфолио за практическа подготовка в програмата (м. октомври 2013);
- организиране на лекция на тема „Какви са необходимите качества на учителя през 21 век“ от д-р Джон Рейвъскрофт, гост-лектор от Единбургския университет (в партньорство с Центъра за приобщаващо образование);
- организиране и провеждане на първа опознавателна среща на организациите от Националната мрежа „Неформално образование“;
- текущо следене и анализ на фейсбук форум за удовлетвореността (научна задача 2).

*Резултати:*

- коригиран мрежови модел за практическо обучение;
- реализирани допълнителни публични и обучителни събития и дейности, в които магистрите се включват като участници и организатори доброволци;

- събрана обратна връзка от нови магистри и преподаватели в програмата;
- постигната висока удовлетвореност от направения професионален избор и процеса на обучение на магистрите от новия випуск 2013.

**Изводи:** Последните резултати и получени мнения от различните участници в програмата са убедително позитивни. Това дава основание да се приеме, че предприетите корекционни мерки са довели до успешно преодоляване на идентифицирания през втората фаза на проекта слабости. Както стана ясно, основните пречки за успеха на мрежовия модел за практическо обучение и професионална подготовка в магистърската програма са от организационно естество. Ето защо и занапред на добрата организация и координация между среда, ресурси, материали, комуникация, бюджет на времето и използване на пространството ще се отделя специално внимание. Фактът, че при подобряване на тези организационни пречки рязко се повиши оценката на магистрите за програмата като цяло, както и тяхната удовлетвореност от направения професионален избор и равнището на вътрешен комфорт и приобщеност към групата, показва поне две неща.

Първо, колко ключова е ролята на всички тези организационни фактори и влияния, при това на всеки един етап от образователните дейности и процеси. Казано по друг начин, управленските аспекти на образователните актьори, среди и процеси са решаващ фактор на техния успех.

Второ, че реализацията на мрежовия дизайн предполага наличието на много стабилна и добре функционираща кроссекторна мрежа, в която академичната общност е интегрирана както организационно, така и функционално.

Тези констатации и изводи се отразиха и върху дизайна на практическото портфолио, което е и основен проектен (иновационен) продукт.

## **Заклучение**

Напълно в духа на философията и технологията на проектно-базирания партиципативния action research настоящото изследване доказва, че подобен род контекстно ситуирани иновации се реализират успешно единствено ако в оптимална степен са съобразени с естествените текущи процеси и влияния. В този случай ключовият фактор на успеха се оказаха организационните условия и ефективност. Това е обяснимо, като се има предвид, че успешната работа в мрежа е функция на фината координация между независими социални организми, със собствени уникални култури и традиции. Ето защо може да се очаква, че за целите на практическото обучение в магистърската програма е необходимо да се постигне максимално добър баланс между внимателния

подбор и координация между партньорите в мрежата, от една страна, и субординиране на тяхното сътрудничество в контекста на ръководена от академичните звена и екипи система от дейности и инициативи, от друга.

Тези изследователски резултати кореспондират с придобилия вече популярност модел на ученически и студентски практики (актуален проект по структурните фондове, администриран от МОН), в който могат да бъдат преоткрити някои от елементите на разработения тук мрежови модел, а именно екипната работа на студент – работодател – ментор – академичен наставник – МОН. Това обаче, което определено отсъства в него, е именно възможността чрез активна работа в мрежа да се постига обмен на практически опит и между самите организации – работодатели, което би ги превърнало в учещи се организации.

Апробирият мрежови подход за практическа подготовка и обучение показва и някои допълнителни възможности и предимства (принадена стойност на модела), които могат да бъдат обобщени в следните посоки.

- (1) Академичният статус на студентите (магистрите) се изгражда на една по-широка база за самоидентификация с бъдещата професия – от една страна, свързана с профила на изучаваната университетска специалност, а от друга, с нейната външна (партньорска) среда.
- (2) Практическото обучение предполага паралелното развитие както на професионални компетенции, така и на професионално значими личностни качества и ценности по посока на по-пълна и устойчива професионална пригодност.
- (3) Професионалната пригодност и опит могат да бъдат проверени и развити в хода на университетското обучение чрез поощряване и интегриране на формални, неформални и аформални практически дейности и опит. Професионалното портфолио е подходящ инструмент за тяхното текущо регистриране и признаване, което разширява възможностите за професионална реализация след приключване на университетската програма. Валидирането на компетентности придобити по аформален път обаче предполага изработването на ясни стандарти и критерии за оценка.
- (4) Ангажирането на съществуващите функционални звена към факултетите с изследователски проекти за повишаване качеството на обучението (каквото е случая с проекта на ЦИИНО) стимулира и тяхното собствено развитие и утвърждаване;
- (5) Едновременно с това се създават благоприятни предпоставки студентите още по време на тяхното следване са станат реални участници в автентични изследователски и приложни дейности, които развиват тези ценни функционални академични звена.



## Препоръки за практиката

1. Да се инициират стъпки по посока по-активното интегриране между дейността на университетските учебно-научни лаборатории и текущите учебни дейности на бакалавърско и магистърско равнище.

2. Да се създадат нормативни условия за функционирането на широки партньорски мрежи за практическо обучение към университетите, което ще позволи както по-успешното популяризиране на научни и практически иновации със средствата на продължаващо професионално обучение, така и по-ефективното гарантиране на качеството на практическата подготовка на бъдещите специалисти.

## ЛИТЕРАТУРА

- Камп, А., Сътрудничество в образованието: уроците на теорията за „актьорската“ мрежа. – В: Към трансформиращо образование. С., 2012.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). – <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663> – 8.01.2014.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage*. New York: Peter Lang, 418 pp.
- Davis, C., Edmunds, E., & Kelly-Bateman, V. (2008). Connectivism. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. – <http://projects.coe.uga.edu/epltt> – 08.01.2014.
- Downes, S. (2007). An Introduction to Connective Knowledge. In Hug, T. (ed.): *Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Proceedings of the International Conference, Innsbruck: Innsbruck University Press. Retrieved August 14, 2011. – <http://www.downes.ca/post/33034> – 8.01.2014.
- Dowens, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. – <http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/CONNECTIVEKNOWLEDGE.pdf> – 8.01.2014.
- Dron, J., & Anderson, T. (2007). *Collectives, networks and groups in social software for e-learning*. Paper presented at the Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Quebec. – [www.editlib.org/index.cfm/files/paper\\_26726.pdf](http://www.editlib.org/index.cfm/files/paper_26726.pdf) – 8.01.2014.
- Latour, 1993, Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Milton Keynes: Open University Press.)
- Merriam-Webster Dictionary. – <http://www.merriam-webster.com/dictionary/professionalism> – 8.01.2014.
- Phillips, S. (2002). Social capital, local networks and community development. In C. Rakodi & T. Lloyd-Jones (Eds.), *Urban livelihoods: A people-centred approach to reducing poverty*. London: Earthscan, pp.133–150.



- Siemens, G. (2005a). Connectivism: Learning as Network-Creation. ASTD: Learning Circuits. – [http://www.astd.org/LC/2005/1105\\_seimens.htm](http://www.astd.org/LC/2005/1105_seimens.htm) – 8.01.2014.
- Siemens, G. (2005b). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1). – [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm) – 8.01.2014.
- Sociology Dictionary. – [http://sociology.about.com/od/P\\_Index/g/Professionalization.htm](http://sociology.about.com/od/P_Index/g/Professionalization.htm) – 8.01.2014.

*Постъпила януари 2014 г.*

Рецензент: доц. д-р Лиляна Стракова

## Приложение

Професионално портфолио за практическото обучение  
(мрежови модел)

### ПОРТФОЛИО

за мрежови модел на практическото обучение в магистърска програма  
„Мениджмънт на услуги и организации за неформално образование“

Випуск: .....

Студент :	Ф. №
Научен ръководител:	

#### Практически ориентирани текущи задания

*(Включват се всички текущи задания по задължителни, избираеми и факултативни дисциплини, които са свързани с упражняване и развитие на професионално значими ключови и специализирани умения и компетенции. При необходимост се премахват или допълват секции.)*

Дисциплина:	
Задание:	
Продукт(и):	
Рефлексия:	
Оценка:	
Заверка академичен наставник:	

#### Протокол за самонаблюдение и самооценяване

*(Секцията е за саморефлексията относно практическата полезност на текущите задания, като се отчита породената от тях синергия между формално, неформално и аформално учене.)*

Текущо задание	Какво е усвоено / упражнено?	Самооценка за справяне (2–6)

## **Практики и тренинги**

*(Описва се индивидуалното участие на студента като стажант или практикант в базови и други партньорски организации в мрежата от организации за неформално учене и образование.)*

### **Базова организация 1**

Общ хорариум:	От него: <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Инструктаж –</li><li>✓ задължителни часове теренна работа –</li><li>✓ самоподготовка –</li><li>✓ консултиране / срещи с академичен наставник –</li><li>✓ групова (екипна) работа –</li><li>✓ допълнителни часове (доброволчество) –</li></ul>
Ментор:	
Задание:	
Рефлексия:	
Оценка:	
Заверка академичен наставник:	

### **Времеви график на теренната работа като част от практикума**

#### **1. задължителен хорариум (20 ч.)**

<b>Дата</b>	<b>Време</b>	<b>Брой часове с натрупване</b>	<b>Дейност(и)</b>

#### **2. допълнителен хорариум (над 20 ч.)**

<b>Дата</b>	<b>Време</b>	<b>Брой часове с натрупване</b>	<b>Дейност(и)</b>

## Отчет за изпълнението

(Подготвя се от студента и се одобрява от базовия специалист.)

--

Одобрявам: .....  
(базов специалист / ментор: .....)

## Протокол за самонаблюдение и самооценяване

(Описват се и допълнителни практически дейности, в които студентът е участвал по собствено желание.)

ДЕЙНОСТИ	Какво е усвоено / упражнено?	Самооценка за справяне (2–6)

## Оценъчен лист

(Попълва се от базовия специалист и се изпраща на ръководителя на практикума.)

Критерии	Оценка (от 2 до 6)	Забележка (качествена оценка)
Поставеното работно задание е изпълнено цялостно		
Заданието е изпълнено с нужното качество		
При изпълнение на заданието е показано отговорно отношение към поетите ангажименти и е демонстрирана работна етика		
Студентът е предал навреме и в пълен вид работното си портфолио		

Дата:

Подпис:

(.....)

**Използване на социални, партньорски и технологични мрежи и среди за продължаващо професионално учене, подготовка и развитие**

*(Описват се всички алтернативни контакти, среди и ресурси използвани за целите и в процеса на учене и обучение.)*

**Социални мрежи и общности**

<b>Мрежи и общности</b>	<b>Форми на контакт и участие</b>

**Проектни и програмни партньорства**

<b>Мрежи и партньорства</b>	<b>Форми на контакт и участие</b>

**Технологични (онлайн) мрежи и ресурси**

<b>Мрежи и ресурси</b>	<b>Форми на контакт и участие</b>

**Други форми на работа в мрежа**

<b>Мрежи и общности</b>	<b>Форми на контакт и участие</b>

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

*(продукти и отзиви от реализираните практически задания и дейности)*

УТВЪРДИЛ:

