



**Катедра „Социална, организационна, клинична  
и педагогическа психология“**

## **АВТОРЕФЕРАТ**

**на дисертационен труд**

**на тема:**

***„ПОДХОДИ КЪМ УЧЕНЕТО И  
ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ  
ПРИ ЮНОШИ“***

**за присъждане на образователна и научна степен „Доктор“  
област на висше образование – Социални, стопански и правни науки  
професионално направление – 3.2 ПСИХОЛОГИЯ  
научна специалност *ПЕДАГОГИЧЕСКА ПСИХОЛОГИЯ***

**Докторант: Десислава Пламенова Петрова**

**Научен ръководител: проф. д.пс.н. Йоана Димитрова  
Янкулова**

**София, 2021 г.**

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Социална, организационна, клинична и педагогическа психология” във Философския факултет на СУ „Св. Климент Охридски” със заповед на Ректора № РД 38-529 от 16.11.2020г.

Дисертационният труд е в общ обем от 290 страници и съдържа увод, пет глави, заключение, литература, приложения. Литературата обхваща 413 източници и включва:

- 54 заглавия на български език
- 1 заглавие на немски език
- 1 заглавие на френски език
- 330 заглавия на английски език
- 8 нормативни и стратегически документа
- 19 интернет-линка към уеб-сайтове
- Таблици - 20
- Фигури – 41
- 10 приложения

**Научното жури, което ще проведе публичната защита, е в състав:**

Председател: Доц. д-р Даниел Людмилов Петров (СУ „Св. Кл. Охридски“)

Членове: Проф. д.пс.н. Йоана Димитрова Янкулова (СУ „Св. Кл. Охридски“)

Проф. д.пс.н. Наталия Христова Александрова (пенсиониран преподавател)

Проф. д-р Даниела Христова Тасевска (ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“, гр. Велико Търново)

Доц. д-р Русанка Петкова Манчева (ЮЗУ „Н. Рилски“, гр. Благоевград)

Защитата на дисертационния труд ще се състои на ..... от .....ч.  
в .....  
на открито заседание на избраното научно жури.

Материалите по защитата са на разположение в секретариата на специалност „Психология” в Ректората на СУ „Св. Климент Охридски” (бул. „Цар Освободител № 15“), Южно крило, етаж 3, кабинет № 60, както и на сайта на Университета ([www.unisofia.bg](http://www.unisofia.bg)).

## СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

<b>УВОД</b>	<b>с. 8</b>
<b>ПЪРВА ГЛАВА. СЪЩНОСТ НА УЧЕНЕТО. ПОДХОДИ КЪМ УЧЕНЕТО</b>	<b>с. 14</b>
1. Класически и съвременни научни идеи за човешкото учене	<b>с. 14</b>
2. Същност и специфични особености на подходите към ученето	<b>с. 29</b>
<b>ВТОРА ГЛАВА. СЪЩНОСТ, ЗНАЧИМОСТ И ПРОЯВЛЕНИЯ НА ЕМОЦИИТЕ И ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ</b>	<b>с. 42</b>
1. Водещи теоретични възгледи относно човешките емоции и интелигентност	<b>с. 42</b>
2. Генезис, същност и модели на емоционалната интелигентност	<b>с. 48</b>
<b>ТРЕТА ГЛАВА. СПЕЦИФИЧНИ ОСОБЕНОСТИ НА РАЗВИТИЕТО В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ</b>	<b>с. 66</b>
1. Физиологични аспекти на развитието в юношеска възраст	<b>с. 69</b>
2. Когнитивни и морални изменения през юношеството	<b>с. 72</b>
3. Личностни и социо-емоционални промени в юношеска възраст	<b>с. 84</b>
<b>ЧЕТВЪРТА ГЛАВА. ДИЗАЙН И МЕТОДОЛОГИЯ НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ</b>	<b>с. 99</b>
1. Теоретична постановка на емпиричното изследване	<b>с. 99</b>
2. Методология на изследването и научноизследователски инструментариум	<b>с. 103</b>
3. Особености на научноизследователските инструменти	<b>с. 108</b>
3.1. Вътрешна консистентност и факторна структура на въпросника за подходите към ученето (RASI)	<b>с. 109</b>
3.2. Вътрешна консистентност и факторна структура на въпросника за отношението към ученето (CPQ)	<b>с. 115</b>
3.3. Вътрешна консистентност и факторна структура на въпросника за емоционалната интелигентност, разглеждана като личностна черта (TEIQue-ASF)	<b>с. 122</b>

<b>ПЕТА ГЛАВА. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ</b>	<b>с. 130</b>
1. Демографски профил на изследваната съвкупност	<b>с. 130</b>
2. Описателни характеристики на приложените научноизследователски инструменти	<b>с. 133</b>
3. Влияние на независимите фактори <i>пол, възраст, клас на обучение, училище, учебен успех</i> и <i>участие в извънкласни дейности</i> върху изследваните феномени	<b>с. 138</b>
3.1. Междугрупови различия в подходите към ученето	<b>с. 139</b>
3.2. Междугрупови различия в отношението към ученето	<b>с. 148</b>
3.3. Междугрупови различия в емоционалната интелигентност като личностна черта	<b>с. 156</b>
4. Взаимовръзки между подходите към ученето, отношението към ученето и емоционалната интелигентност като черта	<b>с. 166</b>
5. Взаимозависимости между подходите към ученето, отношението към ученето и емоционалната интелигентност като черта	<b>с. 177</b>
5.1. Ефекти на отношението към ученето, емоционалната интелигентност като черта, възрастта и учебния успех върху подходите към ученето	<b>с. 177</b>
5.2. Влияние на емоционалната интелигентност като медиатор на взаимовръзката между отношението към ученето и подходите към ученето	<b>с. 186</b>
5.3. Влияние на подходите към ученето като медиатор на взаимовръзката между емоционалната интелигентност и учебния успех	<b>с. 198</b>
5.4. Влияние на подходите към ученето и емоционалната интелигентност като медиатори на взаимовръзката между отношението към ученето и учебния успех	<b>с. 200</b>
<b>ОБОБЩЕНИЕ, ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ</b>	<b>с. 209</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА</b>	<b>с. 227</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	<b>с. 263</b>

## АКТУАЛНОСТ И ЗНАЧИМОСТ НА ИЗСЛЕДВАНАТА ПРОБЛЕМАТИКА

Темата за ученето се разработва в психологията още преди нейното обособяване като самостоятелна наука в началото на 20 в. Въпреки това проблемът продължава да бъде актуален и днес, когато ученето и образоваността са не само социално-образователни, но и политически приоритети. В Препоръката на Съвета на Европа относно ключовите компетентности за учене през целия живот<sup>1</sup> се подчертава, че организирането на живота по осъзнат и ориентиран към бъдещето начин зависи от равнището на личностната и социална компетентност, както и от компетентността за придобиване на умения за учене<sup>2</sup>. Същевременно, в стратегия „Европа 2020“<sup>3</sup> на Европейския съюз (ЕС) се посочва, че за постигането на интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж от страна на държавите членки, е необходимо да се подобрят условията в пет взаимосвързани сфери на социално-икономическия живот, една от които е именно образованието. В тази връзка държавните образователни политики на Република България през последните години са насочени към изграждането на функционираща система за учене през целия живот, намаляване на равнището на преждевременно напусналите училище и повишаване на качеството на средното образование с цел развиване на личността и ключовите компетентности на всички обучавани индивиди. Въпреки предприетите мерки обаче, в края на периода 2014-2020 г. страната ни продължава да заема незадоволително място по отношение на повечето международно сравними показатели в сферата на образованието<sup>4</sup>. Оттук следва, че е важно да се продължи работата в тази посока в търсене на по-ефективни начини за подобряване на учебната успеваемост и засилена превенция на отпадането от училище.

Промените в социално-образователната реалност през 21 в. изискват полагането на грижа за това хората да бъдат снабдени с необходимите знания, умения и нагласи, с помощта на които да се справят успешно със своите лични, учебни и професионални

---

<sup>1</sup> Препоръката е приета през 2006 г. и е актуализирана през май 2018 г. Ревизираната версия е достъпна от: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

<sup>2</sup> Изброените компетентности се опират на способностите за ефективно управление на времето и информацията, за постигане на емоционална устойчивост, за конструктивна работа с другите, за обучение и кариера (<https://www.mon.bg/bg/100770>).

<sup>3</sup> Източник: <http://www.strategy.bg/Publications/View.aspx?lang=bg-BG&Id=124>.

<sup>4</sup> За подробности виж Мониторинговия доклад на Европейската комисия по отношение на обучението и образованието в България през 2019 г. ([https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-bulgaria\\_bg.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-bulgaria_bg.pdf)) и резултатите от проучването на Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) от 2018 г. ([https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BGR.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BGR.pdf)).

задачи. Не трябва обаче да се забравя, че мисленето, поведението, взаимоотношенията и реализацията в личен и професионален план се повлияват не само от интелектуалния капацитет, но и от уменията за насочване и регулиране на емоционалните състояния с цел успешно приспособяване и постигане на целите. Това пролича особено ясно по време световната пандемия от COVID-19 през 2020 г., която се превърна в сериозно предизвикателство не само за физическото, но и за психичното здраве на хората. Освен че пандемията доведе до сериозни загуби за бизнеса и необходимост от преквалифициране на част от работната ръка, в сферата на образованието бе преминато към дистанционна форма на обучение. Това от своя страна изведе на преден план необходимостта от полагането на допълнителни грижи за емоционалното здраве и благосъстояние на учениците, развиване на техните умения за самостоятелно учене, както и осигуряване на подходящи образователни условия, предоставящи достатъчно подкрепа, свързаност и взаимодействие между участниците в рамките на учебния процес (OECD, 2020a,b).

Настоящият дисертационен труд е ориентиран към задълбочено изучаване на спецификите в емоционалната интелигентност и подходите към ученето в юношеска възраст, преплетени с учебната дейност. Юношеството е важен възрастов етап, защото тогава настъпват дълбоки промени на физиологично, умствено, социо-емоционално, психологическо и морално равнище. В когнитивен план възниква абстрактно-логическото мислене, постепенно започва изграждането на личната идентичност, което променя отношението към собствената личност и социалния свят. В резултат на тези и други процеси се разкриват огромни възможности за разгръщане на личностния потенциал и овладяване на знания и умения, необходими за успешната реализация в по-късна възраст. От друга страна обаче не са изключени предизвикателства, свързани с проявата на рискови поведения и агресия, преживяване на психични проблеми като депресия и тревожност, затруднения в придобиването на функционална грамотност<sup>5</sup> (<https://www.unicef.bg>). Констатираните факти дават основание да се приеме, че ученето и съпътстващите го емоционални преживявания през юношеството са актуални проблеми в сферата на образованието.

---

<sup>5</sup> Функционалната грамотност се определя в зависимост от това до каква степен учениците са развили уменията да намират, преработват, осмислят и представят информация или да решават проблеми в ситуации, близки до реалните (<https://zaednovchas.bg/funktsionalna-gramotnost/>).

## ОБЩО ОПИСАНИЕ НА СТРУКТУРАТА И СЪДЪРЖАНИЕТО НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Дисертационният труд е в общ обем от 290 страници. Той е структуриран в увод, пет самостоятелно обособени глави и заключителна част, включваща обобщение, изводи и препоръки. Допълнително е представена използваната литература, която обхваща 413 литературни, документални и електронни източници<sup>6</sup> на български, немски, френски и английски език. В дисертационния труд са включени общо 20 таблици и 41 фигури. В края на дисертацията има 10 приложения, които съдържат използваните въпросници, формуляр за информирано съгласие на родителите/настойниците на учениците и таблици/фигури с данните от статистико-математическата обработка.

В първа глава („Същност на ученето. Подходи към ученето“) са представени последователно класическите и съвременните научни възгледи за ученето, както и научните интерпретации и модели на подходите към ученето.

В първата подглава („Класически и съвременни научни идеи за човешкото учене“) е проследено историческото обогатяване на научните интерпретации за човешкото учене. За целта са разгледани водещи философски възгледи относно природата на познанието, както и важни научни приноси в термините на асоционизма, бихевиоризма и когнитивните теории (процесуално-информационни и конструктивистки). Успоредно на това са дефинирани процесите на *учене* и *обучение* и са открити някои принципни различия между тяхното протичане при животните и човека. Допълнително са проследени съвременни разбирания за ученето като саморегулиран процес, който изисква висока лична ефективност и мотивация за постижения, силна воля и добре развити умения за управление на вътрешни и външни ресурси (цит. по Янкулова, 2018).

Във втората подглава („Същност и специфични особености на подходите към ученето“) се разискват същността и особеностите на подходите към ученето от гледна точка на теорията за обработката на информация и традицията за изучаване на подходите към ученето. Във връзка с втората парадигма са разгледани и съпоставени моделът „Предсказване-Процес-Резултати“ на Дж. Бигс (Biggs, 1993b) и моделът на ученето на Н. Ентуистъл и П. Рамсден (Entwistle & Ramsden, 1983). Поставен е акцент

<sup>6</sup> В списъка с използвана литература са включени 366 първични и 47 вторични източника.

върху дефинирането на подходите към ученето като важен обяснителен когнитивен конструкт, който представлява съчетание между водеща мотивационна ориентация на обучавания индивид и избраните от него стратегии за справяне с учебните задачи. В допълнение е обърнато внимание на специфики във възгледите на специалистите за феномена в зависимост от това дали той се изследва с качествени или количествени методи. По-конкретно са проследени идеите за качествените различия в процеса на учене на учени като Ф. Мартън, Р. Салджо, Л. Свенсън и Г. Паск и са анализирани отделните подходи към ученето с помощта на „Въпросник за учебния процес“ (LPQ/SPQ) на Дж. Бигс (Biggs, 1987) и „Въпросник за изследване на подходите към ученето“ (ASI) на Н. Ентуистъл и колеги (Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979). Според Дж. Бигс (Biggs, 1987) подходите към ученето могат да бъдат *задълбочен, повърхностен и ориентиран към постижения*. От друга страна, Н. Ентуистъл и колеги (Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979) разграничават *ориентация към значение, ориентация към репродуциране/възпроизводство, стратегическа ориентация и неакадемична (холистична) ориентация*. За целите на настоящия труд е предпочетена ревизираната версия на въпросника за изследване на подходите към ученето на Н. Ентуистъл и колеги (Revised Approaches To Study Inventory - RASI) (Duff, 1997), в която са обособени *задълбочен, повърхностен и стратегически подход към ученето*.

В отделен параграф са подчертани съдържателните различия между понятията *„подходи към ученето“*, *„стилове на учене“* и *„когнитивни стилове“*. Допълнително са представени резултати от изследвания, в които се проучват вариациите във феномена в зависимост от влиянието на демографски фактори като пол, възраст, курс на обучение, специалност и университет. Установени са взаимовръзки между особеностите в ученето, академичните емоции и т.нар. емоционална интелигентност. Проследени са също така ефектите на различни елементи на учебната среда върху процеса на учене, като във връзка с това е въведено и дефинирано понятието *„отношение към ученето“*. Накрая, но не на последно място, е анализирана взаимовръзката между подходите към ученето, качеството на учене и постигнатите учебни резултати, както в рамките на училищния живот, така и в светлината на ученето през целия живот.

**Във втора глава („Същност, значимост и проявления на емоциите и емоционалната интелигентност“)** се разгръща проблемът за емоциите и емоционалната интелигентност в образователен контекст.



В първата подглава („Водещи теоретични възгледи относно човешките емоции и интелигентност“) е наименована еволюцията в научните разбирания за емоциите и интелигентността. По отношение на емоциите е направен опит за дефинирането на тяхната същност, предназначение, значимост и особености, като са разгледани приносите на учени като Ч. Дарвин, Р. Йеркс, Дж. Додсън, У. Джеймс, К. Дж. Ланге, У. Кенън, С. Шахтер и Дж. Сингер. В допълнение е направена съпоставка между възгледите на бихевиористите и когнитивните психолози за същността на феномена, като е обърнато по-специално внимание на концепцията за когнитивната оценка, въведена от М. Арнолд (Arnold, 1960). В отделен параграф е дефинирано понятието „интелект“ и са представени известни интерпретации на интелигентността. Очертано е как учените достигат до разбирането, че интелект и емоция могат да бъдат обединени в обща парадигма, и са разгледани две значими разработки, свързани с възникването на идеята за емоционалната интелигентност, а именно: концепцията за социалната интелигентност (Thorndike, 1920) и теорията за множествената интелигентност на Х. Гарднър (Gardner, 1983).

Във втората подглава („Генезис, същност и модели на емоционалната интелигентност“) се проследява как възникват понятията „емоционална интелигентност“ и „модел на емоционална интелигентност“. Подчертано е, че въпреки популярността на темата за емоционалната интелигентност и нейното широко приложение в различни сфери, специалистите не са единодушни относно научната обосновааност, съдържанието и методите за измерване на феномена. Разгледани са едни от най-значимите модели за изследване на конструкта и разработените на тяхна основа въпросници. Тези модели са обособени в три основни групи, а именно: 1) *модели за емоционалната интелигентност като вид специална когнитивна способност* (модел на П. Саловей и Дж. Майер); 2) *„смесени“ модели*, в които емоционалната интелигентност се разглежда като комбинация от когнитивни способности, социални компетентности и личностни черти (модели на Д. Голман и Р. Бар-Он); и 3) *модели за емоционалната интелигентност като личностна черта* (модел на Е. Фърнам и К. Петридес). За целите на настоящия дисертационен труд се ползва моделът на чертите на Фърнам и Петридес и създаденият от тях метод TEIQue (Petrides & Furnham, 2001), който е научно валидизиран, тестван в различни културни условия и признат като най-добре отразяващ субективната природа на емоционалното преживяване. В този модел

емоционалната интелигентност се разглежда като съвкупност от диспозиции<sup>7</sup> и субективни възприятия на отделната личност, свързани с ефективността на убежденията, благодарение на които може да се възприема, обработва и използва емоционално наситена информация (Petrides & Furnham, 2003). За да разграничат теорията за емоционалната интелигентност като черта от традиционното разбиране за интелигентността като способност, авторите на модела предлагат термина „*Emotional efficacy*”<sup>8</sup> (Petrides, Furnham & Frederickson, 2004, с. 575), преведен на български език като „емоционална Аз-ефективност” (прев. по Таир, 2019; Ценов, 2017) или „емоционална лична ефикасност” (прев. по Кардашева, 2012). Понятията „Аз-ефективност”, „лична ефикасност” и „лична ефикасност” са утвърдени в българската психологическа литература, затова в дисертационния труд се използват като синоними.

В отделен параграф са представени резултатите от емпирични изследвания върху значимостта и проявленията на емоциите и емоционалната интелигентност в образователен контекст. По-конкретно е проследено влиянието на различните видове академични емоции върху качеството на учене и учебните постижения. Успоредно на това са очертани установени до момента взаимовръзки между равнището на емоционалната интелигентност, креативността, поведението, учебното представяне и приспособимостта към психо-социалната среда в училище. Разгледани са също така някои интересни закономерности по отношение на начините, по които процесът на учене и резултатите от него се повлияват от груповото равнище на емоционална интелигентност на класа и от това на учителите като важни социални партньори.

**В трета глава („Специфични особености на развитието в юношеска възраст”)** са очертани специфични моменти във физиологичното, когнитивното, моралното, личностното и социо-емоционалното функциониране през юношеството. В първата подглава („Физиологични аспекти на развитието в юношеска възраст”) са подчертани значими физиологични изменения в юношеска възраст, свързани с развитието на мозъка и нервната система. Във втората подглава („Когнитивни и

---

<sup>7</sup> Предложената от Фърнам и Петридес констелация от черти съдържа петнадесет дименсии, чиято съвкупност отразява цялостната представа за глобалното равнище на емоционалната интелигентност на личността. Тринадесет от тях са разпределени в четири диспозиции, както следва: 1) *Благополучие* = Оптимизъм, Щастие, Самоуважение; 2) *Самоконтрол* = Емоционална регулация, Управление на стреса, Ниска импулсивност; 3) *Емоционалност* = Възприемане на емоции, Изразяване на емоции, Емпатия, Взаимоотношения; 4) *Общителност* = Социално съзнание, Управление на емоции, Асертивност) (цит. по Кардашева, 2012).

<sup>8</sup> Понятието е заимствано от въведения от А. Бандура конструктор „*Self-efficacy*” (срещан на български език като „лична ефикасност”, „лична ефективност” или „Аз-ефективност”), който се отнася до значимостта на увереността в личните способности и постижения (Bandura, 1977).

морални изменения през юношеството”) са проучени особености на когнитивното и моралното (нравственото) развитие на основата на идеите на Ж. Пиаже, Л. Виготски, Л. Колбърг и М. Хофман. В третата подглава („Личностни и социо-емоционални промени в юношеска възраст”) вниманието е съсредоточено върху особеностите в социоемоционалното и личностното развитие на юношите, като за целта са разгледани био-екологичният модел на Юри Бронфенбренер (Bronfenbrenner & Morris, 2006), теорията за психо-социалното развитие на Ерик Ериксън (1996), концепцията за статусите на идентичността, създадена от Дж. Марсия (Marcia, 1980) и теорията за „възникващата/настъпващата зрялост” на Дж. Арнет (Arnett, 2000). Допълнително са анализирани някои специфики, свързани с взаимоотношенията на юношите с техните връстници и със значимите възрастни. Очертани са също така някои типични изменения в Аз-образа и самооценката през юношеството, както и техните ефекти върху учебните резултати и поведението на подрастващите. В края на главата са изложени някои конкретни идеи във връзка с образователната практика с ученици в юношеска възраст, част от които имат отношение към изследваните в настоящия труд конструкти (емоционална интелигентност, подходи към ученето, отношение към ученето).

В четвърта глава („Дизайн и методология на емпиричното изследване“) е описана постановката и организацията на проведеното емпирично изследване. В теоретичната постановка са включени работни дефиниции на конструктите „емоционална интелигентност”, „подходи към ученето” и „отношение към ученето”. Във втората подглава („Методология на изследването и научноизследователски инструментариум“) са посочени целта, изходните хипотези, научноизследователските задачи, процедурата за провеждане на изследването, изследваната съвкупност, инструментариума и статистическите методи за обработка на данните от изследването. В отделни подглави са представени подробно психометричните свойства и особеностите във факторните структури на използваните въпросници, а именно: „Ревизиран въпросник за изследване на подходите към ученето” (Revised Approaches to Studying Inventory – RASI) (Duff, 1997), „Въпросник за измерване на отношението към ученето” (Course Perceptions Questionnaire) (Entwistle & Ramsden, 1983) и кратка версия на „Въпросник за оценка на емоционалната интелигентност като личностна

черта при юноши” (Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescence Short Form - TEIQue-ASF) (Petrides et al., 2006).

В пета глава („Анализ и интерпретация на резултатите от емпиричното изследване“) са представени, анализирани и интерпретирани получените емпирични резултати. Проучени са описателните характеристики на скалите на отделните въпросници, както и влиянието, което включените в изследването демографски фактори оказват върху изследваните конструктори. В отделни подглави са представени допълнително резултатите от проведените корелационни, регресионни и медиаторни анализи.

Последната част от дисертационният труд е със заглавие „Обобщение, изводи и препоръки“. В нея са обсъдени резултатите от и ограниченията на настоящото емпирично изследване. Въз основа на това са очертани някои насоки за бъдещи проучвания и са направени изводи и препоръки за образователната практика.

## ДИЗАЙН И МЕТОДОЛОГИЯ НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

### Цел, хипотези и задачи на изследването

За изходна теоретична основа при планирането, организирането и провеждането на настоящото психологическо изследване послужи разбирането, че юношеството е изключително важен период от развитието на човека, когато се развива абстрактно-логическото мислене, формира се идентичността и се променя начинът, по който личността гледа на себе си и на света. Всичко това е придружено от съответните емоционални преживявания и протича на фона на бурни физиологични промени, което неминуемо оказва влияние и върху водещата за периода дейност, каквато е ученето. В тази връзка **целта** на настоящото изследване е да се проучат спецификите в ученето и съпътстващите емоционални преживявания през юношеството посредством разкриване на особеностите и взаимовръзките между подходите към ученето, отношението към ученето и емоционалната интелигентност на учениците. Под „*подходи към ученето*“ се разбира специфична комбинация от доминиращата мотивационна ориентация и съответстващата на нея стратегия за учене. *Отношението към ученето* се интерпретира като сложен конструктор, отразяващ съзнателната позиция на личността относно важни елементи от учебния процес, учебната среда и взаимоотношенията със

социалните партньори. А *емоционалната интелигентност* е разгледана през призмата на модела на чертите на Е. Фърнхам и К. Петридес (Petrides & Furnham, 2001) като съвкупност от диспозиции и субективни възприятия на отделната личност, свързани с ефективността на убежденията, благодарение на които може да се възприема, обработва и използва емоционално наситена информация (Petrides & Furnham, 2003).

На основата на добре известни особености във функционирането през юношеството и закономерности, свързани с ученето и емоциите, са формулирани следните изходни **хипотези** на емпиричното изследване:

- **Хипотеза 1:** *Допуска се, че юношите вероятно по-често ще прибегват до задълбочен и стратегически подход към ученето, отколкото към повърхностен. Тази хипотеза е мотивирана от очакването, че нарастващият интерес към търсенето на смисъл, опознаването на света и изграждането на собствената идентичност в юношеска възраст водят до стремеж за постигането на задълбочено разбиране и до готовност за внимателното организиране на водещата за този период дейност - ученето.*
- **Хипотеза 2:** *Допуска се, че компонентите на отношението към ученето, на които изследваните лица ще обръщат повече внимание и ще придават по-голямо значение, са качеството на преподаване, ясните цели и стандарти, както и социално-психичният климат. Основание за тази хипотеза е предположението, че определящите фактори при формирането на отношението към ученето в училищна среда ще бъдат субективните възприятия за качеството на преподаването, организацията на учебната работа и взаимоотношенията с важните социални партньори (съучениците и учителите).*
- **Хипотеза 3:** *Допуска се, че съществуват различия в емоционалната интелигентност, подходите към ученето и отношението към ученето в зависимост от действието на демографски характеристики като пол, възраст, клас на обучение, училище, учебен успех и извънкласни дейности.*
- **Хипотеза 4:** *Допуска се наличието на разнообразни статистически значими взаимовръзки и взаимозависимости между подходите към ученето, отношението към ученето и емоционалната интелигентност. По-конкретно се предполага, че ще бъдат регистрирани корелационни взаимовръзки между трите изследвани конструкта (**хипотеза 4.1**), както и че равнището на емоционална интелигентност и вариациите в отношението към ученето ще*

детерминират подходите към ученето (*хипотеза 4.2*). В допълнение съществува очакване за медиаторна роля:

а) на *емоционалната интелигентност* по отношение на взаимовръзката между *отношението към ученето* и *подходите към ученето* (*хипотеза 4.3*)

б) на *подходите към ученето* по отношение на взаимовръзката между *емоционалната интелигентност* и *учебния успех* (*хипотеза 4.4*)

в) на *емоционалната интелигентност* и *подходите към ученето* по отношение на взаимовръзката между *отношението към ученето* и *учебния успех* (*хипотеза 4.5*).

**Хипотеза 4** и нейните подхипотези са формулирани въз основа на натрупани до момента емпирични свидетелства за диференциращите ефекти на индивидуални и контекстуални характеристики върху подходите към ученето (Янкулова, 2016a; Prosser et al., 1994), за значимото влияние на емоционалната интелигентност върху мисленето, ученето и поведението на човека (Кардашева, 2012; Таир, 2019), както и за ефектите на емоционалната интелигентност (Ferrando et al., 2011; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004), прилаганите подходи към ученето (Енциклопедия по психология и поведенческа наука, 2008) и възприятията за различни аспекти на учебната среда (Янкулова, 2012) върху равнището на учебните постижения.

За постигане на поставената цел и верифициране на издигнатите хипотези са формулирани няколко научноизследователски **задачи**:

1. Да се проверят психометричните характеристики и да се установят факторните структури на приложените научноизследователски инструменти: „*Ревизиран въпросник, изследващ подходите към ученето*” (RASI), „*Въпросник за отношението към ученето в академична среда*” (CPQ), „*Въпросник за оценка на емоционалната интелигентност като личностна черта при юноши*” (кратка версия) (TEIQue-ASF).
2. Да се установят описателните характеристики на използваните въпросници.
3. Да се отчетат междугруповите различия в емоционалната интелигентност, подходите и отношението към ученето сред изследваните лица по пол, възраст, клас, училище, учебен успех, извънкласни дейности.
4. Да се проучат взаимовръзките между компонентите на изследваните конструкти (подходи към ученето, отношение към ученето, емоционална интелигентност), като се установи тяхната посока и сила.

5. Да се изследва съвместното влияние на отношението към ученето и емоционалната интелигентност върху подходите към ученето (интерпретирани като зависима променлива).
6. Да се проучат индиректните ефекти на отношението към ученето върху подходите към ученето с медиатор емоционалната интелигентност.
7. Да се проучат индиректните ефекти на емоционалната интелигентност върху учебния успех с медиатор подходите към ученето.
8. Да се проучат индиректните ефекти на отношението към ученето върху учебния успех с медиатори емоционалната интелигентност и подходите към ученето.

### Изследвани лица

За целите на изследването са обхванати общо 342 ученици на възраст от 14 до 18 г., като сред тях има 162 момчета (47,4%), 168 момичета (49,1%) и 12 участника (3,5%), които не са посочили своята полова принадлежност. Извадката се състои от 105 деветокласници (30,7%), 84 десетокласници (24,6%), 119 единадесетокласници (34,8%) и 34 дванадесетокласници (9,9%). Учениците се обучават в три държавни столични училища: 19 СУ „Елин Пелин”<sup>9</sup> (128 души; 37,4%), 35 СЕУ „Добри Войников”<sup>10</sup> (113 души, 33%) и 128 СУ „Алберт Айнщайн”<sup>11</sup> (101 души; 29,05%). Подбрани са училища с различен профил, за да се провери дали насочеността на обучението може да окаже влияние върху изследваните феномени. Допълнително е събрана информация относно средния успех на учениците от предходната учебна година и участието им в извънкласни дейности, представена в табл. 4 от четвърта глава и в Приложение 4.

### Научен метод

Емпиричното изследване е осъществено през ноември 2018 г. посредством попълването на самооценъчен въпросник на хартиен носител в рамките на часа на класния ръководител (40-45 мин.). Предварително е изискано информирано съгласие от страна на родителите или настойниците, а участниците са запознати накратко с целта на проучването и очаквания начин на отговаряне. Използваният въпросник съдържа въпроси, свързани с важни социодемографски фактори, както и твърденията, включени в представения по-долу научноизследователски инструментариум. При

<sup>9</sup>19 СУ „Елин Пелин” е средно училище с насоченост към бизнес и предприемачество (<http://19su.bg>).

<sup>10</sup>35 СЕУ „Добри Войников” е средно езиково училище с фокус върху изучаването на чужди езици (<http://35sou.bg>).

<sup>11</sup>128 СУ „Алберт Айнщайн” е средно училище с профилирано обучение по информатика, информационни технологии или стопански мениджмънт (<https://128sou-sofia.info>).



анализа на резултатите за отделните конструктори са отчетени отговорите на учениците, които са попълнили минимум 75% от въпросите, включени в съответния инструмент. Поради тази причина броят на респондентите може да варира между 335 и 342 души.

### **Методи за статистико-математически анализи**

Целите и задачите на настоящото емпирично изследване, както и характерът на очакваните взаимозависимости между изследваните феномени, са водещи при избора на методи за обработка на получените резултати. Използвани са такива статистическо-математически методи като установяване на вътрешната консистентност на отделните скали (алфа на Кронбах), факторен анализ, графичен тест на Р. Кетъл (Cattell's Scree test), паралелен анализ на Дж. Хорн (Parallel analysis), тест MAP (Minimum Average Partial test) на В. Велисер, изчисляване на средни стойности, Т-тест за независими извадки, еднофакторен дисперсионен анализ, пост-хок тест<sup>12</sup> (Post Hoc Test), корелационен, регресионен и медиаторен анализ. Събраните емпирични данни са анализирани с помощта на компютърната програма SPSS (версия 19.0), като за медиаторните анализи е приложена допълнително програмата PROCESS (версия 3.4).

### **Научноизследователски инструментариум**

За целите на проведеното психологическо изследване са подбрани инструменти, които се отличават с висока вътрешна консистентност и относително стабилна вътрешна структура при използване в различен социо-културен контекст. Във връзка с първата научноизследователска задача, за всяка от скалите е изчислен коефициентът алфа на Кронбах и е проведен анализ за установяване на факторната структура в българската училищна среда. Приложен е експлораторен факторен анализ по метода на главните компоненти без предварително зададен брой фактори. Допълнително е използвана Промакс ротация на интеркорелациите с критерии за интерпретация на факторните тегла, по-големи от 0,31.

---

<sup>12</sup> Изборът на пост-хок тест се осъществява на база на това дали получените дисперсии са хомогенни или не. При хомогенни дисперсии е използван пост-хок тестът на Тюки (Tukey HSD), а при нехомогенни дисперсии – пост-хок тестът на Дюнет (Dunett T3 Test).



➤ **Въпросник за подходите към ученето (RASI)**

„Ревизиран въпросник, изследващ подходите към ученето” (Revised Approaches to Studying Inventory – RASI) (Duff, 1997) представлява самооценъчен въпросник, който има за цел да изследва специфичното съчетание на мотивационната ориентация на учениците и прилаганите от тях стратегии за учене. Инструментът съдържа 30 кратки твърдения, за всяко от които респондентите следва да отбележат своята степен на съгласие посредством Ликертова скала, варираща от 1 (напълно несъгласен) до 5 (напълно съгласен). Въпросникът е преведен, адаптиран и стандартизиран в българската академична среда от Й. Янкулова (Янкулова, 2014б; 2016).

Установеният коефициент алфа на Кронбах за целия въпросник е висок ( $\alpha=0,771$ ) и свидетелства за висока надеждност. На базата на критерий за интерпретация на собствените стойности ( $>1$ ) са извлечени осем фактора, но „Скринингът” на Р. Кетъл (Cattell’s Scree test) и паралелният анализ на Дж. Хорн (Parallel Analysis/ PA) подкрепят трифакторно решение, обясняващо 41,41% от дисперсията. Трифакторната структура е идентична на заложената в оригиналния тест (Duff, 1997), но се различава от факторните структури, изведени при изследвания върху подходите към ученето в българска академична среда (Янкулова, 2016а). Финалната версия на въпросника запазва общия брой от 30 твърдения и съдържа факторите *Стратегически подход към ученето* (10 твърдения), *Повърхностен подход към ученето* (10 твърдения) и *Задълбочен подход към ученето* (10 твърдения). Коефициентите алфа на Кронбах на отделните субскали варират от  $\alpha=0,732$  до  $\alpha=0,800$ , което потвърждава възможността за прилагането на „Ревизирания въпросник за изследване на подходите към ученето” (RASI) в българска училищна среда.

➤ **Въпросник за отношението към ученето (CPQ)**

„Въпросник за измерване на отношението към ученето” (Course Perception Questionnaire/ CPQ) (Entwistle & Ramsden, 1983) се използва за изследване на съзнателната връзка, която учениците имат с учебния процес, елементите на учебната среда и значимите социални партньори в училище. Оригиналната версия на инструмента съдържа 40 кратки твърдения, за всяко от които респондентите следва да отбележат своята степен на съгласие посредством Ликертова скала, варираща от 1 (напълно несъгласен) до 5 (напълно съгласен). Ревизираната и подобрена версия на въпросника за отношението към ученето е преведена, адаптирана и стандартизирана в

българската академична среда от Й. Янкулова (Янкулова, 2014б, 2016). За целите на настоящото изследване 12 от твърденията са отстранени или редактирани с помощта на научния ръководител, така че въпросникът да бъде съобразен с особеностите на училищния контекст и изследваните лица.

Сред изследваните 335 български ученици е отчетен висок коефициент на вътрешна съгласуваност ( $\alpha=0,795$ ), което потвърждава, че 28-те въпроса формират надеждна скала за измерване на отношението към ученето. При проведен факторен анализ, на базата на критерий за интерпретация на собствените стойности ( $>1$ ) са извлечени шест фактора, но графичният тест на Р. Кетъл (Cattel's Scree test) и паралелният анализ на Дж. Хорн (Parallel Analysis) подкрепят четирифакторно решение. Четирите фактора обясняват 48,41% от дисперсията. Структурата на кратката версия на „Въпросник за измерване на отношението към ученето“ се различава от осемфакторната структура, заложена в оригиналния модел на Н. Интуистъл и П. Рамсен (Entwistle & Ramsden, 1983); от шестфакторната структура, установена от Й. Янкулова (Янкулова, 2014б) в български условия и от петфакторната структура, обособена при прилагането на сходен съкратен вариант на въпросника при изследване на български ученици, обучаващи се на роден език в република Сърбия (Младенов-Бочева, 2019). Финалната версия на методиката запазва общия брой от 28 твърдения и съдържа факторите *Отвореност към учениците и свобода в ученето* (10 твърдения); *Учебна натовареност* (7 твърдения); *Качество на преподаване, ясни цели и стандарти* (7 твърдения) и *Социално-психичен климат* (4 твърдения). Коефициентите на алфа на Кронбах за отделните субскали варират от  $\alpha=0,600$  до  $\alpha=0,880$ , което потвърждава възможността за прилагането на кратката версия на „Въпросник за измерване на отношението към ученето“ (CPQ) в българска училищна среда.

➤ **Въпросник за емоционалната интелигентност (TEIQue-ASF)**

За целите на настоящото изследване е приложена кратката версия на „Въпросник за оценка на емоционалната интелигентност като личностна черта при юноши“ (Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescence Short Form – TEIQue-ASF) (Petrides et al., 2006). Инструментът е преведен на български език от А. Кардашева, която адаптира пълната версия на метода TEIQue за български условия (Кардашева, 2012). Подобно на въпросниците за изследване на подходите и отношението към ученето, и в този случай респондентите трябва да отбележат своята степен на съгласие за всяко от 30-те твърдения от затворен тип. В оригиналния вариант

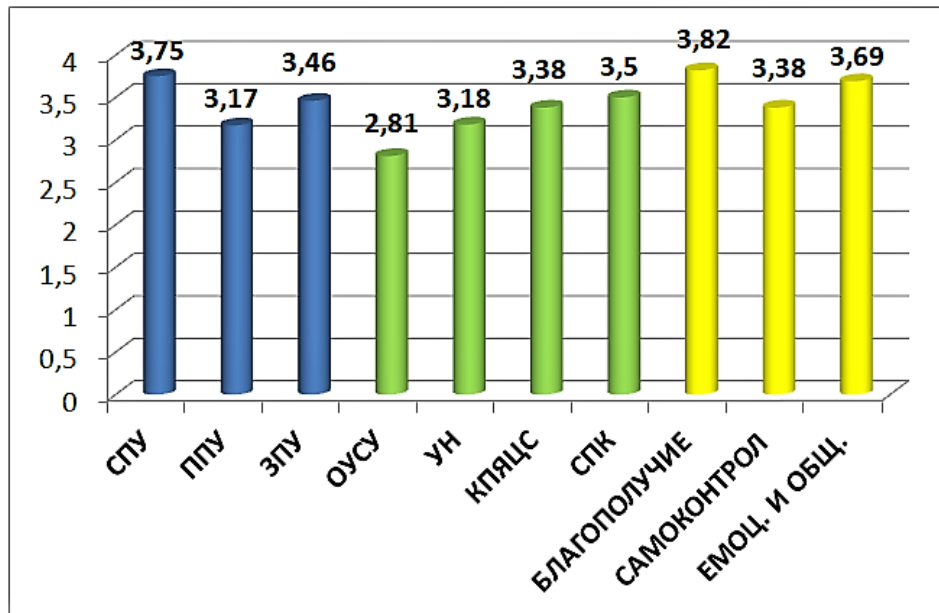
е заложено да се използва 7-степенна скала тип Ликерт. Въпреки това за целите на настоящото изследване е предпочетена скала, варираща от 1 (напълно несъгласен) до 5 (напълно съгласен), за да се улесни процесът на попълване за учениците посредством придържането към еднотипен формат на отговаряне при всички използвани въпросници. Друго важно уточнение е свързано с факта, че, преди обработката на данните, част от въпросите следва да се преобразуват от положителни в отрицателни или обратното съобразно естеството на изследваната личностна черта.

Сред изследваните 342 български ученици се регистрира добра надеждност на целия инструмент ( $\alpha=0,808$ ). На база на критерия за интерпретация на собствените стойности ( $>1$ ) е идентифициран модел от шест фактора, но графичният тест на Р. Кетъл (Cattel's Scree test) и паралелният анализ на Дж. Хорн (Parallel Analysis) разкриват наличието на три или четири значими фактора. След проучване на двата варианта и допълнително прилагане на теста MAP на В. Велисер (Minimum Average Partial test) се установява, че оптималното решение е с три фактора, обясняващи 39,98% от общата дисперсия. В хода на анализа се оказва, че дори след направената ротация четири от твърденията (айтеми 6, 25, 28 и 29) продължават да имат факторни тегла под приетия праг на допустимост от 0,310 и не могат да бъдат еднозначно разпределени. Това не е учудващо с оглед на факта, че кратката версия на въпросника включва малък брой въпроси, с помощта на които се прави опит да бъдат обхванати множество аспекти на един комплексен феномен. В синхрон с препоръките на К. Петридес и А. Купър (Cooper & Petrides, 2010) е взето решение айтеми 6, 25, 28 и 29 да бъдат премахнати от анализите на факторно равнище, но да участват при изчисляването на глобалното равнище на емоционална интелигентност. След направения факторен анализ финалната версия на въпросника се състои от 26 твърдения. Обособената трифакторна структура съдържа следните фактори: *Благополучие* (8 твърдения), *Самоконтрол* (10 твърдения) и *Емоционалност и общителност* (8 твърдения). Тя се различава от оригиналното четирифакторно решение по това, че факторите *Емоционалност* и *Общителност* са обединени в един. В допълнение, всички 30 айтема от първоначалната версия на въпросника участват при формирането на скала *Глобална емоционална интелигентност*, посредством която се дава цялостна оценка на емоционалните аспекти на Аз-ефективността. Регистрира се висока надеждност на инструмента от 30 въпроса ( $\alpha=0,808$ ), като коефициентите на отделните субскали варират от  $\alpha=0,572$  до  $\alpha=0,849$ . Получените резултати

потвърждават възможността за прилагането на кратката версия на „Въпросника за оценка на емоционалната интелигентност като черта при юноши“ (TEIQue-ASF) в българска училищна среда.

## ПРОВЕРКА НА ХИПОТЕЗИТЕ И ОБСЪЖДАНЕ НА ПОЛУЧЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ

Във връзка с втората научноизследователска задача и проверката на първите две хипотези, са установени описателните характеристики на използваните въпросници. От анализа на средните стойности (виж фиг. 1) става ясно, че *хипотеза 1*, в която се допуска, че юношите вероятно по-често ще прибегват до задълбочен и стратегически подход към ученето, отколкото към повърхностен, се потвърждава напълно. Изследваните ученици сравнително рядко използват повърхностния подход към ученето, демонстрират известна готовност за задълбочена учебна работа и имат ясно изразена ориентация към постигането на високи учебни резултати чрез внимателно планиране и организиране на учебната работа. Това означава, че техните способности за извличане на смисъл от ученето са развити на средно равнище (Kalatskaya, Selivanova & Plesanmi, 2016). Следователно юношите имат позитивна нагласа към ученето, но тя е неустойчива, защото водещото им намерение е свързано с постигането на високи оценки, които впоследствие се превръщат в източник на положителни емоции. От написаното дотук става ясно, че е необходимо да се потърсят ефективни начини за стимулиране на готовността на учениците за задълбочено учене. От една страна, откриването на смисъл в ученето може да помогне на подрастващите да концентрират по-лесно своето внимание, да учат по-ефективно и да имат по-високи учебни постижения (Kalatskaya, Selivanova & Plesanmi, 2016). Същевременно използването на задълбочения подход към ученето се разглежда като предпоставка за развиването на умения за решаването на бъдещи проблеми, а това е особено важно с оглед на съвременните условия на живот, които се характеризират със свръхкомплексност и несигурност (Barnett, 2007; McCune & Entwistle, 2011).



Фиг. 1 Разпределение на компонентите в подskalите на всички въпросници (в средни стойности)

**ЛЕГЕНДА:** СПУ= стратегически подход към ученето; ППУ= повърхностен подход към ученето; ЗПУ= задълбочен подход към ученето; ОУСУ= Отвореност към учениците и свобода в ученето; УН= Учебна натовареност; КПЯЦС = Качество на преподаването, ясни цели и стандарти; СПК = Социално-психичен климат; Емоц. и общ. = Емоционалност и общителност.

**БЕЛЕЖКА:** Фиг. 1 в автореферата обединява фиг. 8, 9 и 10 в дисертационния труд.

Въз основа на анализа на средните стойности се установява допълнително, че юношите са най-чувствителни към тези аспекти на отношението към ученето, които са свързани с междуличностните отношения, педагогическата компетентност на учителите и степента на яснота по отношение на водещите цели и стандарти за учебно изпълнение. Следователно *Хипотеза 2* (виж с. 13 от автореферата) също се потвърждава напълно. Наблюдаваните закономерности кореспондират с други емпирични доказателства (напр. Кираджиева, 2019) за влиянието на връстниците и ролята на учителите като мотивационен фактор за учене в юношеска възраст. От друга страна, подобни особености в отношението към ученето са установени и при провеждането на изследвания в академична среда (Янкулова, 2016а). Тези резултати може да се разглеждат като свидетелство за това, че формирането на съзнателна връзка на личността с различни аспекти на учебния процес и останалите социални партньори започва в училищните години, но се формира в рамките на продължителен период от време.

### Влияние на демографски фактори върху изследваните феномени

Във връзка с третата научно изследователска задача е проучено влиянието на факторите *пол, възраст, клас на обучение, училище, учебен успех* и *участие в извънкласни дейности* върху подходите към ученето, отношението към ученето и емоционалната интелигентност като черта. За целта са приложени методите Т-тест на независими извадки (*пол* и *извънкласни дейности*), еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA) (*възраст, клас на обучение, училище* и *учебен успех*) и пост-хок тест по метода на Дюнет (Dunett T3) или Тюки (Tukey HSD) (за открояване на различията между повече от две сравнявани групи в зависимост от хомогенността на получените дисперсии).

Проверката на диференциращите ефекти на **пола** показва, че той влияе статистически значимо единствено върху подskalите на въпросника за подходите към ученето, а именно: *Стратегически подход към ученето* (СПУ)<sup>13</sup> ( $t[323]=-2,887$ ;  $p=0,004$ ;  $d=0,32$ ), *Повърхностен подход към ученето* (ППУ)<sup>14</sup> ( $t[323]=-5,192$ ;  $p=0,000$ ;  $d=0,52$ ), *Задълбочен подход към ученето* (ЗПУ)<sup>15</sup> ( $t[323]=-2,965$ ;  $p=0,003$ ;  $d=0,33$ ). По-конкретно се установява, че момчетата имат по-високи оценки от момчетата по отношение на всички подходи към ученето. Това означава, че те демонстрират по-голяма готовност за задълбочено учене и имат по-ясно изразена ориентация към постигане на максимално високи резултати посредством полагането на системни усилия и ефективната организация на времето, учебната работа, вътрешните и външни ресурси. Същевременно се констатира, че момчетата имат по-високи равнища на тревожност във връзка с ученето и са по-склонни да прибегват до стратегии на учене като механичното запаметяване на факти, без непременно да бъдат обмислени логическите взаимовръзки и да се постигне цялостно разбиране на материала. Получените резултати са в синхрон с изводи от предишни изследвания (Кираджиева, 2019, Янкулова, 2016а; Smith & Miller, 2005) относно това, че жените разполагат с по-добре развити умения за прилагане на когнитивни и метакогнитивни стратегии, проявяват по-голяма последователност във връзка със своите учебни навици, планират по-добре своята учебна работа, подготвят се съвместно за изпитвания и осмислят критически своите предишни постижения. Успоредно на това обаче се потвърждава, че те в по-голяма степен се страхуват от провал (повърхностен мотив) (Duff, 2002),

<sup>13</sup> СПУ: момичета ( $M=38,77$ ;  $SD=8,698$ ); момчета ( $M=36,18$ ;  $SD=7,341$ ).

<sup>14</sup> ППУ: момичета ( $M=33,77$ ;  $SD=7,494$ ); момчетата ( $M=29,59$ ;  $SD=6,938$ ).

<sup>15</sup> ЗПУ: момичета ( $M=33,58$ ;  $SD=5,738$ ); момчета ( $M=35,56$ ;  $SD=6,238$ ).

срещат повече трудности в хода на обучение и се тревожат повече за изпити и тестове (Кираджиева, 2019; Янкулова, 2016а).

На второ място се установява, че с влиянието на **възрастта** се обясняват между 1,5 и 5,2% от вариациите в средните стойности за скалите на въпросника за емоционалната интелигентност, както и 4% от различията във възприятията за междуличностните отношения: *Глобална емоционална интелигентност* ( $F[342]=4,617$ ;  $p=0,001$ ;  $\eta^2=0,052$ ), *Благополучие* ( $F[342]=2,979$ ;  $p=0,019$ ;  $\eta^2=0,034$ ), *Самоконтрол* ( $F[342]=3,112$ ;  $p=0,016$ ;  $\eta^2=0,036$ ), *Емоционалност и общителност* ( $F[342]=2,471$ ;  $p=0,044$ ;  $\eta^2=0,028$ ), *Социално-психичен климат* ( $F[335]=3,393$ ;  $p=0,01$ ;  $\eta^2=0,04$ ). По-конкретно се регистрира, че 16-годишните юноши ( $M=13,17$ ;  $SD=2,936$ ) оценяват по-ниско социално-психичния климат в училище, в сравнение с техните съученици на 15 години ( $M=14,77$ ;  $SD=2,942$ ) ( $p=0,003$ ). Това вероятно се дължи на динамики в чувствителността спрямо влиянието на връстниците или прехвърляне на интереса към дейности и взаимодействия извън училището. По отношение на емоционалната интелигентност прави впечатление, че 15-годишните ученици имат значимо по-ниски оценки за *Благополучие* и *Емоционалност и общителност* в сравнение с техните съученици на 14 години, като същевременно оценяват по-ниско глобалното равнище на своята емоционална интелигентност и своите компетенции, свързани със *Самоконтрол* в сравнение с изследваните лица на 17-години. От една страна, регистрираните различия<sup>16</sup> в емоционалните аспекти на Аз-ефективността по възраст могат да се обяснят с факта, че компетенциите, свързани с емпатията, самоконтрола и използването на емоциите, се усъвършенстват с натрупването на опит (Gardner & Qualter, 2011; Kafetsios, 2004; Mayer, Caruso & Salovey, 1999) и се повлияват от промени във функционирането като съзряването на фронталния дял на мозъчната кора (Янкулова, 2006). От друга страна, натрупаните до момента емпирични доказателства за относително стабилната структура на емоционалната интелигентност като черта (Charman & Hayslip, 2006) и липсата на вариации по фактора възраст (Таир, 2019; Day & Carroll, 2004; Palmer et al., 2005) дават основание да се приеме, че установените в настоящото изследване различия по-скоро са свързани с ненапълно завършеното формиране на личностните черти в юношеска възраст.

<sup>16</sup> *Благополучие*: „14-години“ ( $M=33,38$ ;  $SD=4,161$ ) и „15-години“ ( $M=29,49$ ;  $SD=6,730$ ); *Самоконтрол*: „15-години“ ( $M=32,27$ ;  $SD=6,479$ ) и „17-години“ ( $M=34,68$ ;  $SD=6,014$ ); *Емоционалност и общителност*: „14-години“ ( $M=31,75$ ;  $SD=3,924$ ) и „15-години“ ( $M=28,51$ ;  $SD=5,090$ ); *Глобална ЕИ*: между групата „14-години“ ( $M=115,63$ ;  $SD=9,674$ ) и тези на 15-годишните, ( $M=104,06$ ;  $SD=14,214$ ) и 16-годишните ( $M=105,80$ ;  $SD=15,318$ ); между „15-год.“ ( $M=104,06$ ;  $SD=14,214$ ) и „17-години“ ( $M=110,34$ ;  $SD=13,672$ ).



На трето място резултатите от дисперсионния анализ разкриват, че **класът**, в който се обучават изследваните лица, има малък или близък до средния по размер ефект върху част от скалите на трите използвани въпросника, а именно: *Стратегически подход към ученето* ( $F[335]=3,286$ ;  $p=0,021$ ;  $\eta^2=0,03$ ), *Повърхностен подход към ученето* ( $F[335]=2,856$ ;  $p=0,037$ ;  $\eta^2=0,03$ ), *Социално-психичен климат* ( $F[335]=5,296$ ;  $p=0,01$ ;  $\eta^2=0,05$ ), *Самоконтрол* ( $F[342]=2,775$ ;  $p=0,041$ ;  $\eta^2=0,024$ ) и *Глобална емоционална интелигентност* ( $F[342]=3,328$ ;  $p=0,002$ ;  $\eta^2=0,029$ ). По отношение на подходите към ученето се установява, че деветокласниците ( $M=32,83$ ;  $SD=6,213$ ) използват повърхностния подход към ученето по-често в сравнение с дванадесетокласниците ( $M=28,52$ ,  $SD=8,292$ ) ( $p=0,05$ ), а единадесетокласниците ( $M=39,16$ ;  $SD=7,529$ ) имат значимо по-високи средни стойности за *Стратегически подход към ученето* отколкото десетокласниците ( $M=36,05$ ;  $SD=7,837$ ) ( $p=0,045$ ). Взети заедно, отчетените закономерности свидетелстват, че в хода на обучението в гимназиалната степен се осъществяват промени в начините, по които учениците подхождат към ученето. Тези промени вероятно са свързани с придобиването или развиването на важни умения за саморегулирано учене, което позволява на юношите да учат по-стратегически и по-малко повърхностно. Във връзка с отношението към ученето и емоционалната интелигентност като черта се наблюдават тенденции, които са сходни на очертаните закономерности по възраст. По-конкретно се установява, че деветокласниците възприемат социално-психичния климат като по-благоприятен ( $M=14,94$ ;  $SD=2,963$ ) в сравнение с десетокласниците ( $M=13,42$ ;  $SD=3,003$ ) ( $p=0,011$ ) и дванадесетокласниците ( $M=12,76$ ;  $SD=3,908$ ) ( $p=0,005$ ). Получените резултати кореспондират с изводите от предишни изследвания (напр. Кираджиева, 2019; Cheng & Chan, 2003; Yıldız & Kızıldaş, 2018), според които позитивните нагласи на юношите към училището и чувството им на принадлежност към него намаляват с преминаването към по-горните класове. От друга страна прави впечатление, че след X клас се повишава оценката на учениците за емоционалните аспекти на тяхната лична ефикасност и по-конкретно тяхната увереност в способността им да запазват добър контрол над импулсивността и да се справят ефективно със стреса и напрежението<sup>17</sup>. Това може да се разглежда като свидетелство за настъпването на изменения не само в когнитивното,

<sup>17</sup> По отношение на скалата *Глобална емоционална интелигентност* са отчетени значими различия между групите на X ( $M=14,038$ ;  $SD=1,532$ ) и XI клас ( $N=119$ ;  $M=14,741$ ;  $SD=1,351$ ) ( $p=0,026$ ). Въпреки значимия ефект на класа върху скалата *Самоконтрол*, не са констатирани статистически значими вариации между сравняваните групи: IX клас ( $M=33$ ;  $SD=6,083$ ); X клас ( $M=33$ ;  $SD=6,529$ ); XI клас ( $M=34,76$ ;  $SD=6,620$ ) и XII клас ( $M=35,59$ ;  $SD=6,011$ ).



но и в социо-емоционалното функциониране на юношите в хода на гимназиалното обучение.

Демографският признак **училище** няма диференциращи ефекти върху подходите към ученето, но обяснява 2,7% от вариациите в *Емоционалност и общителност* ( $F[342]=4,628$ ;  $p=0,010$ ;  $\eta^2=0,027$ ) и влияе статистически значимо върху три от компонентите на отношението към ученето, а именно: *Отвореност към учениците и свобода в ученето* ( $F[335]=1,04$ ;  $p=0,000$ ;  $\eta^2=0,057$ ), *Учебна натовареност* ( $F[335]=24,071$ ;  $p=0,000$ ;  $\eta^2=0,127$ ) и *Социално-психичен климат* ( $F[335]=4,135$ ;  $p=0,017$ ;  $\eta^2=0,024$ ). Получените резултати допълват натрупаните до момента емпирични свидетелства (напр. Kirkcaldy, 1988 и Larson et al., 2007 цит. по Кардашева, 2012) за влиянието на профила, обучителната и професионална насоченост на обучаваните индивиди. По-конкретно се потвърждава наличието на взаимовръзка между обективните характеристики на учебната среда и субективните възприятия на учениците за нея и се потвърждава важната роля на училището по време на формирането и затвърждаването на увереността в собствените социални и емоционални възможности в юношеска възраст.

На следващо място се установява, че **успехът от предходната учебна година** е диференциращ фактор за част от скалите на въпросниците за подходите към ученето и емоционалната интелигентност, а именно: *Стратегически подход към ученето* ( $F[302]=15,650$ ;  $p=0,000$ ;  $\eta^2=0,095$ ), *Задълбочен подход към ученето* ( $F[302]=9,480$ ;  $p=0,000$ ;  $\eta^2=0,06$ ), *Емоционалност и общителност* ( $F[307]=9,121$ ;  $p=0,000$ ;  $\eta^2=0,057$ ) и *Глобална емоционална интелигентност* ( $F[307]=4,087$ ;  $p=0,018$ ;  $\eta^2=0,026$ ). Резултатите от дисперсионния анализ показват, че учениците със среден успех под 4,50 използват в по-малка степен задълбочения и стратегическия подход към ученето в сравнение с техните съученици с успех между 4,50 и 5,50 или/и с успех над 5,50<sup>18</sup>. Следователно колкото по-висок е средният успех на юношите, толкова по-силно изразена е склонността им да инвестират усилия за постигането на задълбочено разбиране и високи учебни резултати посредством саморефлексия, използване на натрупаните до момента знания и ефективно оползотворяване на вътрешните и външни ресурси в хода

<sup>18</sup> По отношение на скалата *Задълбочен подход към ученето* са отчетени значими различия между учениците с успех под 4,5 ( $M=31,46$ ;  $SD=6,450$ ) и тези от всяка от другите две групи: среден успех между 4,5 и 5,5 ( $M=34,54$ ;  $SD=5,568$ ) ( $p=0,015$ ) и среден успех над 5,5 ( $M=36,10$ ;  $SD=6,349$ ) ( $p=0,000$ ). Във връзка със скалата *Стратегически подход към ученето* са регистрирани значими различия между средните стойности на всички двойки: среден успех под 4,50 ( $M=33,00$ ;  $SD=6,725$ ), среден успех между 4,5 и 5,5 ( $M=36,67$ ;  $SD=8,001$ ), и среден успех над 5,5 ( $M=40,33$ ;  $SD=7,792$ ) ( $p\leq 0,018$ ).

на обучението и самоподготовката. По отношение на двете скали на емоционалната интелигентност също са отчетени по-ниски средни стойности при младежите с успех под 4,50 в сравнение с техните съученици с по-висок успех<sup>19</sup> ( $p \leq 0,024$ ). Следователно учениците с нисък успех по-рядко изграждат представа за себе си като емоционално интелигентни и в по-малка степен възприемат себе си като проникателни, емпатийни, способни да отстояват себе си и да поддържат добри взаимоотношения. Получените резултати потвърждават наличието на взаимовръзка между когнитивните и афективните аспекти на ученето, както и между процеса на учене и резултатите от него.

Накрая, но не на последно място, са проучени ефектите на **участието в извънкласни дейности** (свързани с или различни от спорт) върху изследваните феномени. Установява се, че практикуването на спорт се отразява благоприятно на оценките за скалите *Благополучие* ( $t[292]=-2,182$ ;  $p=0,030$ ;  $d=0,26$ ); *Отвореност към учениците и свобода в ученето* (ОУСУ)<sup>20</sup> ( $t[289]=-2,697$ ;  $p=0,007$ ;  $d=0,33$ ); *Качество на преподаването, ясни цели и стандарти* (КПЯЦС)<sup>21</sup> ( $t[289]=-2,861$ ;  $p=0,005$ ;  $d=0,35$ ) и *Социално-психичен климат* (СПК)<sup>22</sup> ( $t[289]=-3,318$ ;  $p=0,001$ ;  $d=0,40$ ). Получените резултати показват, че упражняването на допълнителна физическа дейност извън рамките на задължителните часове не влияе пряко върху подходите към ученето, но помага на учениците да изградят по-благоприятно отношение към преподаването, учебния процес и социалните партньори в училище, както и да възприемат себе си като по-благополучни и мотивирани. Това дава основание да се приеме, че спортът допринася за развиването на качества, способности и умения, които впоследствие могат да бъдат пренесени и в други области на живота (напр. мислене, ориентирано към решения; устойчивост на стрес; емоционална регулация; кооперативност и др.). От друга страна, участието в извънкласни дейности, различни от спорт, има значими положителни ефекти върху скалите *Задълбочен подход към ученето* ( $t[286]=-3,222$ ;  $p=0,001$ ;  $d=0,38$ ), *Учебна натовареност* (УН) ( $t[289]=-2,221$ ;  $p=0,027$ ;  $d=0,26$ ) и

---

<sup>19</sup> Глобална емоционална интелигентност: Под 4,50 ( $M=102,34$ ;  $SD=12,686$ ); Между 4,50 и 5,50 ( $M=102,34$ ;  $SD=12,686$ ); Над 5,50 ( $M=108,91$ ;  $SD=14,678$ );  
Емоционалност и общителност: Под 4,50 ( $M=27,13$ ;  $SD=4,609$ ); Между 4,50 и 5,50 ( $M=30,08$ ;  $SD=4,637$ ); Над 5,50 ( $M=30,18$ ;  $SD=4,092$ ).

<sup>20</sup> ОУСУ: Ученици, които НЕ участват в извънкласни спортни дейности ( $M=26,55$ ;  $SD=8,904$ );  
Ученици, които участват в извънкласни спортни дейности ( $M=29,36$ ;  $SD=8,282$ ).

<sup>21</sup> КПЯЦС: Ученици, които НЕ участват в извънкласни спортни дейности ( $M=22,93$ ,  $SD=5,454$ );  
Ученици, които участват в извънкласни спортни дейности ( $M=24,77$ ;  $SD=5,172$ ).

<sup>22</sup> СПК: Ученици, които НЕ участват в извънкласни спортни дейности ( $M=13,47$ ;  $SD=3,341$ );  
Ученици, които участват в извънкласни спортни дейности ( $M=14,78$ ;  $SD=3,187$ ).

*Емоционалност и общителност* ( $t[292]=-2,326$ ;  $p=0,021$ ;  $d=0,27$ ). Установява се, че учениците, които вземат участие в професионално насочени активности, възможности за развиване на предприемачески умения, ученически съвети, часове по свободноизбираема подготовка, частни уроци и др. имат по-високи средни стойности по отношение на задълбочения подход към ученето ( $M=36,01$ ;  $SD=6,501$ ) в сравнение с техните връстници, участващи единствено в задължителното обучение ( $M=33,73$ ;  $SD=5,495$ ). Същевременно те по-често изграждат убеждение за лична ефикасност по отношение на асертивността, поддържането на взаимоотношения, емпатията, възприемането, управлението и изразяването на емоции<sup>23</sup>. Получените резултати могат да послужат за допълнителна рефлексия относно начините, по които извънкласните дейности могат да се използват като средство за стимулиране на задълбоченото учене и засилване на увереността в собствените емоционални и социални компетенции в юношеска възраст. Важно е обаче да се обърне внимание на факта, че участието в извънкласни дейности, различни от спорт, увеличава чувствителността на подрастващите към натовареността в училище<sup>24</sup>. Следователно трябва да се търси баланс между натовареност и почивка, както и равномерно да се разпределя времето между задължителната учебна дейност и този тип извънкласни занимания.

В обобщение може да се посочи, че полът оказва диференциращо влияние върху трите подхода към ученето. Възрастта диференцира значимо всички скали на емоционалната интелигентност и един от компонентите на отношението към ученето, а именно *Социално-психичен климат*. Класът влияе статистически значимо върху *Глобална емоционална интелигентност*, *Социално-психичен климат* и два от подходите към ученето (стратегическия и повърхностния). Училището има диференциращ ефект върху *Отвореност към учениците и свобода в ученето*; *Качество на преподаване, ясни цели и стандарти*; *Социално-психичен климат* и *Емоционалност и общителност*. Средният успех от предходната учебна година влияе значимо върху *Стратегически подход към ученето*, *Задълбочен подход към ученето*, *Емоционалност и общителност* и *Глобална емоционална интелигентност*. А извънкласните дейности оказват влияние върху *Задълбочен подход към ученето*, *Благополучие*, *Емоционалност и общителност* и всички компоненти на отношението

<sup>23</sup> *Емоционалност и общителност*: Ученици, които участват в извънкласни дейности, различни от спорт ( $M=30,45$ ;  $SD=4,184$ ); Ученици, които НЕ участват в извънкласни дейности, различни от спорт ( $M=29,21$ ;  $SD=4,902$ ).

<sup>24</sup> *Учебна натовареност*: Ученици, които НЕ участват в извънкласни спортни дейности ( $M=21,46$ ;  $SD=5,712$ ); Ученици, които участват в извънкласни спортни дейности ( $M=23,02$ ;  $SD=6,262$ ).

към ученето (*Отвореност към учениците и свобода в ученето; Учебна натовареност; Качество на преподаване, ясни цели и стандарти; Социално-психичен климат*). От написаното дотук става ясно, че включените в изследването демографски и образователни признаци имат диференциращ ефект върху част от изследваните конструкти, следователно *Хипотеза 3* (виж с. 13 от автореферата) се потвърждава частично.

### Взаимовръзки между емоционалната интелигентност като личностна черта, подходите към ученето и отношението към ученето

За да се проучат взаимовръзките между подходите към ученето, отношението към ученето и емоционалната интелигентност в юношеска възраст (научноизследователска задача 4) и за да се провери достоверността на хипотеза 4.1 (виж с. 13 от автореферата), направихме корелационен анализ. Получените резултати са представени в табл. 1.

**Табл. 1** Коефициенти на корелация между подходите към ученето, отношението към ученето и емоционалната интелигентност като личностна черта

ПОДХОДИ КЪМ УЧЕНОТО И ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ				
	Благополучие	Самоконтрол	Емоц. и общ.	Глобална ЕИ
СПУ	0,507**	0,338**	0,315**	0,515**
ППУ	-0,376**	-0,405**	-0,122*	-0,451**
ЗПУ	0,212**	0,215**	0,308**	0,303**
ПОДХОДИ КЪМ УЧЕНОТО И ОТНОШЕНИЕ КЪМ УЧЕНОТО				
	ОУСУ	УН	КПЯЦС	СПК
СПУ	0,386**	-0,181**	0,371**	0,309**
ППУ	-	0,481**	-	-
ЗПУ	0,207**	-	0,269**	0,278**
ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ И ОТНОШЕНИЕ КЪМ УЧЕНОТО				
	ОУСУ	УН	КПЯЦС	СПК
Благополучие	0,236**	-0,256**	0,200**	0,216**
Самоконтрол	-	-0,167**	-	-
Емоц. и общ.	-	-	-	0,209**
Глобална ЕИ	0,157**	-0,216**	0,157**	0,222**

\*\*Резултатите са статистически значими при  $p < 0,01$ . \*Резултатите са статистически значими при  $p \leq 0,05$ .

**ЛЕГЕНДА:** СПУ = стратегически подход към ученето; ППУ = повърхностен подход към ученето; ЗПУ = задълбочен подход към ученето; ОУСУ = Отвореност към учениците и свобода в ученето; УН = Учебна натовареност; КПЯЦС = Качество на преподаването, ясни цели и стандарти; СПК = Социално-психичен климат; Емоц. и общ. = Емоционалност и общителност; Глобална ЕИ = Глобална емоционална интелигентност

**БЕЛЕЖКА:** Табл. 1 в автореферата отговаря на Приложение 8.2 в дисертационния труд.

Резултатите разкриват, че желанието на учениците да подхождат стратегически към ученето корелира положително с ориентацията към задълбочено изучаване на учебния материал, равнището на самовъзприетата емоционална интелигентност, оценката на междуличностните отношения в училище, както и с баланса между качествено преподаване, добра организация на учебната работа и проява на гъвкавост по време на учебния процес. Повърхностният подход към ученето пък е характерен за учениците, които възприемат учебната натовареност като прекалено висока, не са уверени в своите емоционални и социални компетенции, и не разполагат с развити умения за самоподготовка и организация на ресурси. По отношение на задълбочения подход към ученето се установява, че той се свързва с по-високо равнище на самовъзприета емоционална интелигентност, както и с по-благоприятна оценка на важни аспекти на отношението към ученето, каквито са преподаването, междуличностните взаимоотношения, целенасочеността на учебния процес и гъвкавостта при неговото управление. Успоредно на това става ясно, че за постигането на задълбочено учене са необходими системни усилия за планиране на учебната работа, ефективно управление на ресурсите и оптимизиране на самоподготовката.

На следващо място, резултатите от корелационния анализ показват, че емоционалните аспекти на Аз-ефективността корелират отрицателно с повърхностния подход към ученето и положително със стратегическия и задълбочения. Същевременно са регистрирани различни по посока слаби взаимовръзки на емоционалната интелигентност и част от нейните подскали с компонентите на отношението към ученето. По-конкретно се установява, че по-високото глобално равнище на емоционална интелигентност е съпътствано от по-голяма толерантност към увеличаването на учебната натовареност, както и от по-благоприятно отношение към различни елементи на учебната среда, каквито са преподаването, степента на яснота на образователните цели и стандарти, междуличностните взаимоотношения и проявата на гъвкавост в хода на учебния процес.

Въз основа на получените резултати може да се заключи, че *Хипотеза 4.1*, в която се допуска наличието на корелации между подходите към ученето, отношението към ученето и емоционалната интелигентност, се потвърждава частично. Тази, част от хипотезата, която се отхвърля, е свързана с липсата на статистически значими взаимовръзки на *Отвореност към учениците и свобода в ученето с Повърхностен подход към ученето, Самоконтрол и Емоционалност и общителност*; на *Учебна*

натовареност със Задълбочен подход към ученето и Емоционалност и общителност; на Качество на преподаване, ясни цели и стандарти с Повърхностен подход към ученето, Самоконтрол и Емоционалност и общителност; и на Социално-психичен климат с Повърхностен подход към ученето и Самоконтрол.

### **Ефекти на отношението към ученето, емоционалната интелигентност като черта, възрастта и учебния успех върху подходите към ученето**

Във връзка с петата научноизследователска задача е приложен е множествен регресионен анализ и са проверени модели, в които възрастта, средният успех от предходната учебна година, глобалното равнище на емоционална интелигентност и компонентите на отношението към ученето<sup>25</sup> се разглеждат като предиктори на подходите към ученето. Резултатите от регресионните анализи показват, че *Глобална емоционална интелигентност* има значими ефекти върху всеки от подходите към ученето и е факторът с най-голямо влияние в разглежданите модели. Това потвърждава, че за ефективно учене, задълбочено разбиране и стремеж към постигане на високи учебни резултати са необходими лична ефикасност при справянето със стреса, добър интрапсихичен емоционален баланс, както и използване на емоциите за постигането на определена цел, изграждането на добри отношения с другите и осигуряването на достъп до липсващи ресурси. Прилагането на стратегическия подход към ученето е допълнително детерминирано от възрастта, учебния успех и субективните възприятия на учениците за наличието на свобода в ученето и качествено преподаване, съпътствано от ясни цели и стандарти. Следователно ориентацията към постижения и уменията за внимателно планиране и организиране на учебната работа се развиват през училищните години, като особено голямо влияние оказват натрупаните до момента знания, спецификите в преподаването, задаването на ясни образователни цели и стандарти и предоставянето на свобода за постигането им по начини, съответстващи на индивидуалните потребности и личностни характеристики на учениците. Интересно е да се обърне внимание, че възприятията за отвореност към учениците, гъвкавост и свобода в учебния процес имат предикативна сила не само по отношение на стратегическия, но и на повърхностния подход към ученето. Резултатите показват, че предикторите на този подход включват още емоционалните

---

<sup>25</sup> Компонентите на отношението към ученето са: *Отвореност към учениците и свобода в ученето; Учебна натовареност; Качество на преподаване, ясни цели и стандарти и Социално-психичен климат.*



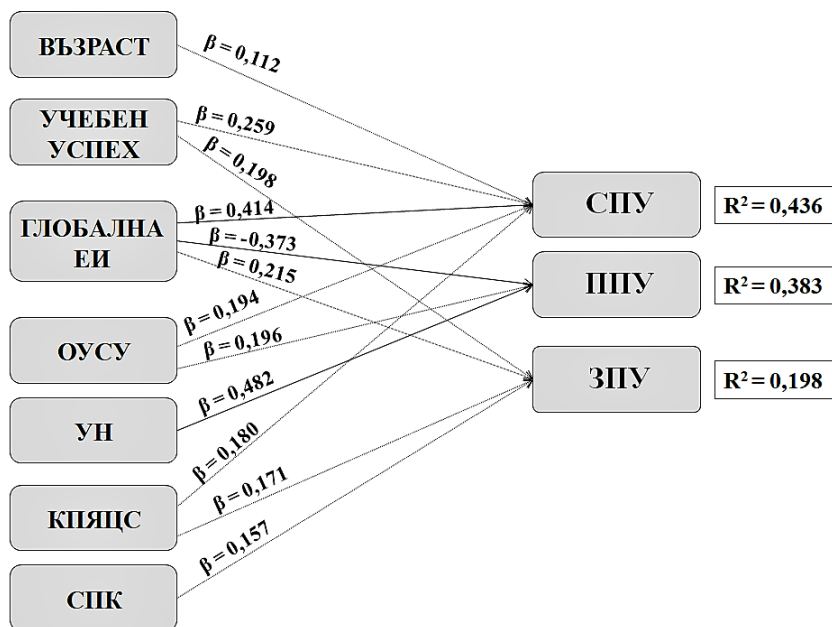
аспекти на Аз-ефективността и чувствителността към увеличаването на учебната натовареност. Очертаните закономерности кореспондират с изводите от предишни изследвания, според които създаването на условия за това учениците сами да решават какво и как да учат може да подпомогне развиването на умения за управление на учебните ресурси, внимателно планиране и ефективно организиране на учебната работа (Brown, 2008), но при висока учебна натовареност, липса на достатъчно житейски опит или ниска мотивация за учене по-скоро води до прилагане на повърхностен подход към ученето (Baeten, Dochy & Struyven, 2008; Papinczak et al., 2008). Накрая, но не на последно място, резултатите от регресионния анализ показват, че освен емоционална Аз-ефективност, за задълбочен подход към ученето са необходими достатъчно натрупани знания, благоприятен социално-психичен климат и добро преподаване, съчетано с ясни образователни цели и стандарти<sup>26</sup>. Получените резултати допълват емпиричните свидетелства (Entwistle & Ramsden, 1983; Trigwell & Prosser, 1991; Karagiannopoulou & Christodoulides, 2005) за ролята на учителите и връстниците като значими социални партньори в юношеска възраст.

В обобщение може да се посочи, че начините, по които учениците подхождат към учебните задачи, са сравнително устойчиви във времето, докато ориентацията към постижения и уменията за внимателно планиране и организиране на учебната работа се развиват през училищните години. Отсъствието на статистически значими ефекти на учебния успех върху повърхностния подход към ученето показва също така, че използването на този подход вероятно не е породено от липсата на достатъчно натрупани знания, а представлява реакция към висока учебна натовареност, към неадекватни процедури за оценяване, основани на възпроизводството на конкретни факти, или към учебни ситуации, които предизвикват страх и тревожност (Янкулова, 2012; Lizzio et al. 2002). Въз основа на получените резултати може да се заключи, че **хипотеза 4.2**, която гласи, че подходите към ученето са детерминирани от равнището на емоционална интелигентност и вариациите в отношението към ученето, се потвърждава частично. Тази част от хипотезата, която не се потвърждава, е свързана с факта, че спецификите в използването на отделните подходи към ученето са обусловени от влиянието на само част от аспектите на отношението към ученето.

---

<sup>26</sup> Множественият коефициент на детерминация за задълбочения подход към ученето е 19,8%, следователно представлява интерес в бъдещи изследвания да се проучи допълнително действието на други възможни предиктори.

Фиг. 2 представя обобщен модел, разглеждащ емоционалната интелигентност, отношението към ученето, възрастта и учебния успех като предиктори за използването на стратегически, повърхностен и задълбочен подход към ученето.



Фиг. 2 Обобщен модел на ефектите на глобалната ЕИ като черта, отношението към ученето, учебния успех и възрастта върху подходите към ученето

**ЛЕГЕНДА:** Глобална ЕИ = Глобална емоционална интелигентност; ОУСУ = Отвореност към учениците и свобода в ученето; УН = Учебна натовареност; КПЯЦС = Качество на преподаването, ясни цели и стандарти; СПК = Социално-психичен климат; СПУ = стратегически подход към ученето; ППУ = повърхностен подход към ученето; ЗПУ = задълбочен подход към ученето;  $\beta$  = стандартизирани регресионни коефициенти;  $R^2$  = % обяснена дисперсия.

**БЕЛЕЖКА:** Фиг. 2 в автореферата отговаря на фиг. 30 от дисертационния труд.

### Влияние на емоционалната интелигентност като медиатор на взаимовръзката между отношението към ученето и подходите към ученето

Шестата научноизследователска задача е свързана с това да се провери дали емоционалната интелигентност като черта може да изпълнява ролята на медиатор на взаимовръзките между отношението към ученето и използването на определени подходи към него (*хипотеза 4.3*). За тази цел е приложен медиаторен анализ чрез процедурата „буутстрапинг“ (bootstrapping) съобразно подхода на К. Приичър и А. Хейс (Hayes, 2018). Моделът на взаимовръзки предполага провеждането на дванадесет медиаторни анализа с медиатор - Глобална емоционална интелигентност, независима



променлива – всеки от четирите компонента на отношението към ученето (*Отвореност към учениците и свобода в ученето; Учебна натовареност; Качество на преподаване, ясни цели и стандарти; Социално-психологически климат*) и зависима променлива – един от трите подхода към ученето (*Стратегически подход към ученето, Повърхностен подход към ученето или Задълбочен подход към ученето*).

Получените резултати (виж табл. 2) потвърждават наличието на пълна медиация по отношение на взаимовръзките на компонентите *Отвореност към учениците и свобода в ученето* и *Качество на преподаване, ясни цели и стандарти* с *Повърхностен подход към ученето*, както и на *Учебна натовареност* със *Стратегически подход към ученето* и *Задълбочен подход към ученето*. В допълнение са установени частични медиаторни ефекти на емоционалната интелигентност върху взаимовръзките на *Отвореност към учениците и свобода в ученето; Качество на преподаване, ясни цели и стандарти* и *Социално-психичен климат* със *Стратегически подход към ученето* и *Задълбочен подход към ученето*, както и върху връзката между *Учебна натовареност* и *Повърхностен подход към ученето*. Въз основа на получените резултати могат да бъдат направени следните изводи. Първо, колкото повече възможности имат учениците да участват в дизайна на учебния процес и да учат по начини, които съответстват на техните индивидуални предпочитания и личностни особености, толкова по-уверени стават те в собствените си емоционални и социални компетенции, което води до по-рядко прилагане на повърхностния подход към ученето и демонстрирането на по-голяма готовност за стратегическо и задълбочено учене. Второ, личната увереност в собствената емоционална зрялост, овладяност, благополучие и оптимизъм определя поне частично това дали в условия на висока учебна натовареност учениците ще инвестират системни усилия във внимателното планиране и организация на своята самоподготовка или ще подхождат повърхностно към ученето, полагайки минимални усилия за справяне с външните изисквания. Трето, колкото по-качествено е преподаването и колкото по-ясни са водещите образователни цели и стандарти, толкова по-вероятно е учениците да не подхождат повърхностно към ученето, а вместо това да демонстрират готовност за задълбочена учебна работа, внимателна организация на самоподготовката и системни учебни усилия. Това отчасти се дължи на факта, че ефективната организация на учебния процес и доброто преподаване засилват увереността на учениците в собствените им емоционални и социални компетенции, което влияе положително върху ученето. Четвърто, добрите междуличностни

отношения в училище, обмяната на мнения и дискутирането на учебната работа с другите ученици засилват увереността на юношите в собствените им емоционални и социални компетенции. Заедно с това те стимулират познавателния интерес и готовността на учениците за задълбочено учене, системни учебни усилия, ефективно управление на учебните ресурси и внимателно организиране на самоподготовката.

**Табл. 2 Единични медиаторни модели, свързващи отделните компоненти на отношението към ученето с всеки от подходите към ученето (медиатор - Глобална емоционална интелигентност)**

ОТНОШЕНИЕ КЪМ УЧЕНЕТО (независима променлива)	ЕФЕКТИ	ПОДХОДИ КЪМ УЧЕНЕТО (зависима променлива)		
		СПУ	ППУ	ЗПУ
ОУСУ	Общ	<b>0,342*</b> ; CI [0,247; 0,436]	-	<b>0,129*</b> ; CI[0,054; 0,205]
	Директен	<b>0,281*</b> ; CI [0,199; 0,364]	-	<b>0,101*</b> ; CI[0,028; 0,174]
	Индиректен	<b>0,060*</b> ; CI [0,010; 0,115]	<b>-0,053*</b> ; CI [-0,098;-0,01]	<b>0,028*</b> ; CI[0,004; 0,056]
УН	Общ	<b>-0,246*</b> ; CI [-0,393;-0,10]	<b>0,606*</b> ; CI [0,486; 0,726]	-
	Директен	-	<b>0,508*</b> ; CI [0,395; 0,621]	-
	Индиректен	<b>-0,145*</b> ; CI[-0,228;-0,072]	<b>0,098*</b> ; CI [0,051; 0,150]	<b>-0,070*</b> ; CI[-0,12;-0,03]
КПЯЦС	Общ	<b>0,545*</b> ; CI [0,397; 0,694]	-	<b>0,299*</b> ; CI[0,183; 0,416]
	Директен	<b>0,437*</b> ; CI [0,306; 0,567]	-	<b>0,251*</b> ; CI[0,138; 0,364]
	Индиректен	<b>0,109*</b> ; CI [0,029; 0,198]	<b>-0,097*</b> ; CI[-0,172;-0,025]	<b>0,048*</b> ; CI[0,012; 0,093]
СПК	Общ	<b>0,751*</b> ; CI [0,500; 10,003]	-	<b>0,511*</b> ; CI[0,319; 0,704]
	Директен	<b>0,490*</b> ; CI [0,263; 0,718]	<b>0,277*</b> ; CI [0,055; 0,499]	<b>0,402*</b> ; CI[0,211; 0,593]
	Индиректен	<b>0,261*</b> ; CI [0,126; 0,422]	<b>-0,033*</b> ; CI[-0,051;-0,017]	<b>0,109*</b> ; CI[0,046; 0,189]

\*Коефициентите са нестандартизирани линейни регресионни коефициенти с 95% интервал на доверителност. \*p < 0,05.

**ЛЕГЕНДА:** СПУ = Стратегически подход към ученето; ППУ = Повърхностен подход към ученето; ЗПУ = Задълбочен подход към ученето; ОУСУ = Отвореност към учениците и свобода в ученето; УН = Учебна натовареност; КПЯЦС = Качество на преподаване, ясни цели и стандарти; СПК = Социално-психичен климат; Глобална ЕИ = Глобална емоционална интелигентност

**БЕЛЕЖКА:** Табл. 2 от автореферата отговаря на Приложение 10.1 в дисертационния труд.

Въз основа на получените резултати може да се заключи, че очакването за медиаторна роля на емоционалната интелигентност като черта (*хипотеза 4.3*) се потвърждава частично. Тази част от допускането, която не се потвърждава, е свързана с липсата на медиаторен ефект на емоционалната интелигентност върху взаимодействието между *Социално-психичен климат* и *Повърхностен подход*. Установява се наличието на слаб индиректен ефект на независимата върху зависимата променлива, който обаче се дължи на факта, че при ниско и средно равнище на емоционална интелигентност последната действа като модератор на взаимодействието. Следователно добрите междуличностни отношения в училище стимулират използването на повърхностния подход към ученето, когато учениците имат ниско или средно равнище на самовъзприета емоционална интелигентност.

#### **Влияние на подходите към ученето като медиатор на взаимодействието между емоционалната интелигентност и учебния успех**

Във връзка със седмата научноизследователска задача е проверено дали подходите към ученето изпълняват ролята на медиатор на взаимодействието между емоционалната интелигентност и учебния успех (*Хипотеза 4.4*). За целта е направен множествен медиаторен анализ чрез процедурата „буутстрапинг“ (Preacher & Hayes, 2008) и е проверен модел с независима променлива *Глобална емоционална интелигентност*, зависима променлива *Учебен успех* и медиатори *Стратегически подход към ученето*, *Повърхностен подход към ученето* и *Задълбочен подход към ученето*.

Резултатите от анализа показват, че единственият подход към ученето със статистически значимо влияние върху зависимата променлива е стратегическият ( $b_1=0,024$ ;  $t[300]=4,229$ ,  $p<0,05$ ) и той опосредства напълно действието на емоционалната интелигентност ( $c=0,006$ ;  $t[300]=2,439$ ,  $p<0,05$ ;  $c'=-0,001$ ;  $t[300]=-0,200$ ;  $p>0,05$ ). По-конкретно се установява, че емоционалните аспекти на Аз-ефективността (*Глобална емоционална интелигентност*) оказват положително влияние върху способността на учениците да си поставят високи цели, както и умело да управляват своите вътрешни и външни ресурси в хода на самоподготовката (*Стратегически подход към ученето*) ( $a_1=0,309$ ;  $t[300]=11,336$ ;  $p<0,01$ ). Това от своя страна води индиректно до повишаване на учебните резултати (*Учебен успех*) ( $a_1b_1=0,007$ ;  $CI[0,004; 0,011]$ ).

В обобщение може да се заключи, че очакването за медиаторна роля на подходите към ученето по отношение на взаимовръзката между емоционалната интелигентност и учебните резултати (*хипотеза 4.4*), се потвърждава частично. Установено е, че стратегическият подход към ученето опосредства напълно влиянието на емоционалната интелигентност върху учебния успех. Коефициентът за множествена детерминация е  $R^2=0,119$ , което означава, че моделът обяснява едва около 12% от дисперсията в нивата на учебните резултати. Следователно са необходими допълнителни емпирични изследвания, в хода на които да бъде проверено действието на други евентуални детерминанти. Тази част от *хипотеза 4.4*, която не се потвърждава, се отнася до липсата на индиректен ефект на независимата върху зависимата променлива посредством повърхностния и задълбочения подход към ученето.

#### **Влияние на подходите към ученето и емоционалната интелигентност като медиатори на взаимовръзката между отношението към ученето и учебния успех**

Във връзка с осмата научноизследователска задача и установените до момента разнообразни взаимозависимости между изследваните феномени, представлява интерес да се провери допълнително дали отношението към ученето оказва статистически значимо влияние върху учебния успех и дали емоционалната интелигентност и подходите към ученето опосредстват тази взаимовръзка (*хипотеза 4.5*). За целта е използван подходът на К. Приичър и А. Хейс (Hayes, 2018) за серийна медиация чрез процедурата „буутстрапинг“ ( $X \rightarrow M_1 \rightarrow M_2 \rightarrow Y$ )<sup>27</sup>. Моделът на взаимовръзките предполага провеждането на четири единични медиаторни анализа с медиатори – *Глобална емоционална интелигентност* ( $M_1$ ) и *Стратегически подход към ученето* ( $M_2$ ), независима променлива – всеки от компонентите на отношението към ученето (*Отвореност към учениците и свобода в ученето; Учебна натовареност; Качество на преподаване, ясни цели и стандарти и Социално-психичен климат*) и зависима променлива - *Учебен успех*<sup>28</sup>(виж табл. 3).

<sup>27</sup>  $X$  = независима променлива;  $M_1$  = медиатор 1;  $M_2$  = медиатор 2;  $Y$  = зависима променлива.

<sup>28</sup> Учебният успех е изчислен по самоотчет на учениците за средния им успех от предходната учебна година.

Табл. 3 Единични медиаторни модели, свързващи отделните компоненти на отношението към ученето (X) с учебния успех (Y) (медиатори: Глобална емоционална интелигентност (M<sub>1</sub>); Стратегически подход към ученето (M<sub>2</sub>))

ОТНОШЕНИЕ КЪМ УЧЕНОТО (незав. пром.)	ВИД НА ЕФЕКТА	КОЕФИЦИЕНТ	ДОВЕРИТЕЛЕН ИНТЕРВАЛ
ОУСУ (R <sup>2</sup> =0,123)	Директен (X->Y)	<b>-0,013*</b>	CI[-0,023; -0,004]
	Индиректен 1 (X->M <sub>1</sub> ->Y)	-	-
	Индиректен 2 (X->M <sub>2</sub> ->Y)	<b>0,010*</b>	CI [0,005; 0,015]
	Индиректен 3 (X->M <sub>1</sub> ->M <sub>2</sub> ->Y)	<b>0,003*</b>	CI [0,001; 0,005]
	ОБЩ индиректен	<b>0,011*</b>	CI [0,007; 0,017]
УН (R <sup>2</sup> =0,111)	Директен	<b>0,013*</b>	CI [0,0003; 0,026]
	Индиректен 1 (X->M <sub>1</sub> ->Y)	-	-
	Индиректен 2 (X->M <sub>2</sub> ->Y)	-	-
	Индиректен 3 (X->M <sub>1</sub> ->M <sub>2</sub> ->Y)	<b>-0,005*</b>	CI[-0,009; -0,002]
	ОБЩ индиректен	<b>-0,006*</b>	CI [-0,012; -0,001]
КПЯЦС (R <sup>2</sup> =0,106)	Директен	-	-
	Индиректен 1 (X->M <sub>1</sub> ->Y)	-	-
	Индиректен 2 (X->M <sub>2</sub> ->Y)	<b>0,012*</b>	CI [0,006; 0,02]
	Индиректен 3 (X->M <sub>1</sub> ->M <sub>2</sub> ->Y)	<b>0,005*</b>	CI [0,002; 0,008]
	ОБЩ индиректен	<b>0,015*</b>	CI [0,009; 0,023]
СПК (R <sup>2</sup> =0,101)	Директен	-	-
	Индиректен 1 (X->M <sub>1</sub> ->Y)	-	-
	Индиректен 2 (X->M <sub>2</sub> ->Y)	<b>0,013*</b>	CI [0,005; 0,023]
	Индиректен 3 (X->M <sub>1</sub> ->M <sub>2</sub> ->Y)	<b>0,009*</b>	CI [0,004; 0,015]
	ОБЩ индиректен	<b>0,019*</b>	CI [0,010; 0,030]

\*Коефициентите са нестандартизирани линейни регресионни коефициенти с 95% интервал на доверителност. \*p < 0,05.

**ЛЕГЕНДА:** Незав. променлива = Независима променлива; ОУСУ = Отвореност към учениците и свобода в ученето; УН = Учебна натовареност; КПЯЦС = Качество на преподаване, ясни цели и стандарти; СПК = Социално-психичен климат; Директен ефект = пряк ефект на X върху Y при взаимодействието с M<sub>1</sub> и M<sub>2</sub>; Общ индиректен ефект = Индиректен ефект 1 + Индиректен ефект 2 + Индиректен ефект 3

**БЕЛЕЖКА:** Табл. 2 от автореферата отговаря на Приложение 10.2 от дисертационния труд.

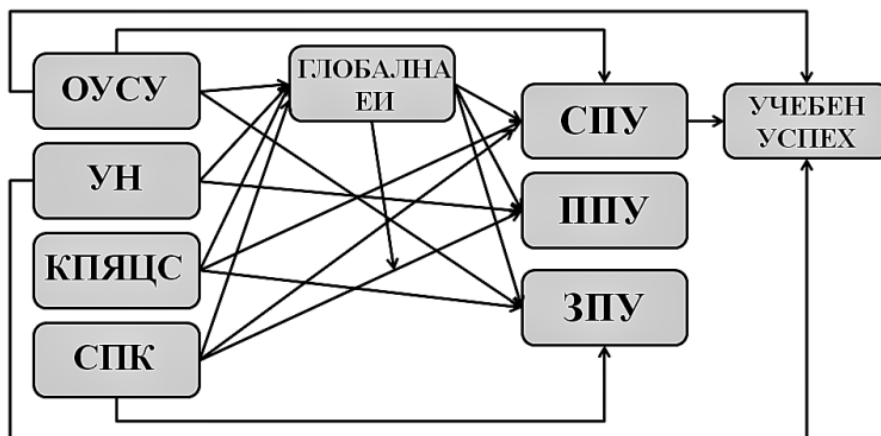
Резултатите от медиаторните анализи показват, че всички компоненти на отношението към ученето имат значими индиректни ефекти върху учебния успех посредством последователното действие на двата медиатора (X->M<sub>1</sub>->M<sub>2</sub>->Y). В допълнение се установява, че *Отвореност към учениците и свобода в ученето* и *Учебна натовареност* имат директни ефекти върху *Учебен успех*, а *Отвореност към учениците и свобода в ученето*; *Качество на преподаването, ясни цели и стандарти* и *Социално-психичен климат* влияят косвено на учебните резултати посредством действието на *Стратегически подход към ученето* (X->M<sub>2</sub>->Y). Въз основа на

резултатите от анализа могат да бъдат направени следните изводи. Първо, проявата на гъвкавост от страна на учителите и предоставянето на възможност учениците да учат в съответствие с техните индивидуални потребности и личностни особености имат отрицателен директен ефект върху равнището на учебните постижения в юношеска възраст. Същевременно обаче те допринасят непряко за подобряване на учебния успех посредством стимулирането на учениците да учат стратегически и засилването на тяхната увереност в собствените им емоционални и социални способности. Второ, по-високите очаквания от страна на учителите към учениците и фокусът върху решаването на по-комплексни учебни задачи могат да подпомогнат познавателното развитие и да доведат до подобряване на учебните постижения. Въпреки това увеличаването на учебната натовареност води до по-ниско равнище на самовъзприета емоционална интелигентност. Това намалява готовността на учениците за полагане на системни учебни усилия и внимателно организиране на самоподготовката, което индиректно води до по-нисък учебен успех. Трето, доброто преподаване, съчетано със задаването на ясни образователни стандарти, стимулира учениците да учат стратегически и им помага да изградят представа за себе си като емоционално интелигентни, благополучни, самоконтролирани, емоционално зрели, общителни и мотивирани. Посредством това третият компонент на отношението към ученето допринася индиректно за по-високи учебни постижения. Четвърто, добрите междуличностни отношения в училище и предоставянето на достатъчно възможности за обмяна на опит или дискутиране на учебната работа подобряват субективното благополучие на учениците и им помагат да изградят представа за себе си като оптимистични, емоционално овладяни, общителни и упорити в преследването на личните си цели. Това от своя страна също представлява предпоставка за използването на стратегическия подход към ученето, който има пряк положителен ефект върху учебния успех.

От написаното дотук става ясно, че *хипотеза 4.5*, в която се допуска, че емоционалната интелигентност и подходите към ученето изпълняват ролята на медиатор на взаимовръзката между отношението към ученето и учебния успех, се потвърждава частично. Тази част от хипотезата, която не се потвърждава, е свързана с липсата на индиректни ефекти на независимата върху зависимата променлива посредством действието на повърхностния и задълбочения подход към ученето. Отхвърля се също така очакването за индиректни ефекти на *Учебна натовареност*

върху *Учебен успех* посредством действието на *Стратегически подход към ученето* ( $X \rightarrow M_2 \rightarrow Y$ ), както и на който и да е компонент на отношението към ученето върху учебните резултати посредством прякото влияние на *Глобална емоционална интелигентност* върху зависимата променлива ( $X \rightarrow M_1 \rightarrow Y$ ).

На фиг. 3 е представен обобщен графичен модел на ефектите на отношението към ученето и емоционалната интелигентност върху подходите към ученето и учебните резултати.



**Фиг. 3** Обобщен модел на ефектите на отношението към ученето и емоционалната интелигентност като черта върху подходите към ученето и учебния успех

**ЛЕГЕНДА:** ОУСУ = Отвореност към учениците и свобода в ученето; УН = Учебна натовареност; КПЯЦ = Качество на преподаване, ясни цели и стандарти; СПК = Социално-психичен климат; Глобална ЕИ = Глобална емоционална интелигентност; СПУ = Стратегически подход към ученето; ППУ = Повърхностен подход към ученето; ЗПУ = Задълбочен подход към ученето.

**БЕЛЕЖКА:** Фиг. 3 от автореферата отговаря на фиг. 41 от дисертационния труд.

В обобщение може да се посочи, че отношението към ученето има значими ефекти върху резултатите от него, част от които са опосредствани от действието на емоционалната интелигентност и стратегическия подход към ученето. В допълнение, вариациите във възприятията на учениците за елементите на учебната среда обуславят прилагането на различни подходи към ученето, като тези взаимозависимости могат да бъдат опосредствани или видоизменяни от влиянието на емоционалната интелигентност. Потвърждава се също така, че високото равнище на емоционална интелигентност стимулира използването на стратегическия подход към ученето и по този начин допринася косвено за постигането на по-високи учебни резултати.



## **ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ПРАКТИКА**

Резултатите от настоящото изследване обогатяват разбиранията за взаимовръзките между емоционалните аспекти на Аз-ефективността, подходите към ученето и отношението към ученето в актуалния образователен контекст. От тази гледна точка, без да имат претенцията за научна общовалидност и всеобхватност, тяхната интерпретация може да послужи за формулирането на някои конкретни препоръки към специалистите в сферата на образованието.

На първо място се установява, че учебният успех в гимназиален етап на обучение се повлиява пряко от това до каква степен на учениците се предоставя възможност да учат в съответствие с индивидуалните си потребности и личностни особености, по какъв начин те възприемат учебната натовареност и доколко прилагат стратегическия подход към ученето. Въпреки че проявата на гъвкавост в хода на учебния процес засилва увереността на юношите в собствените им емоционални и социални компетенции и ги стимулира да използват ефективни подходи към ученето, този аспект на отношението към ученето може да има пряк отрицателен ефект върху учебния успех. Следователно в юношеска възраст продължава да е необходимо осигуряването на подкрепящи структури и достатъчно ясни стандарти за изпълнение. С оглед на ефектите на учебната натовареност се препоръчва на учениците да се поставят умерено трудни учебни задачи, за чието решаване те да разполагат с достатъчно време, подкрепа и насоки. В тази връзка би било полезно учителите по отделните дисциплини да синхронизират своите учебни планове и да поддържат ефективна комуникация помежду си, така че учебната натовареност на учениците да се поддържа в оптимални граници. Накрая, но не на последно място, установените закономерности по отношение на стратегическия подход към ученето дават основание да се приеме, че са оправдани усилията за развиване на уменията на учениците за целеполагане, подбор на адекватни стратегии за справяне с учебните задачи, управление на времето, емоционална регулация, самомотивиране, мониторинг на текущия прогрес, адаптиране, самооценка на постигнатите резултати. За целта могат да се организират обучения, по време на които учениците да получат теоретични познания и практически насоки по темата. Същевременно е важно в рамките на учебните дисциплини юношите да решават поставените учебни задачи, преминавайки през всички фази на саморегулираното учене, а именно: (1) целеполагане и планиране, (2) изпълнение и (3) самооценка на постигнатите резултати.



Интересно е да се подчертае, че стратегическият подход към ученето е не само единственият със статистически значимо влияние върху учебния успех, но и най-предпочитаният от страна на изследваните юноши. Следователно в гимназиален етап учениците са склонни да подхождат към водещата за възрастта дейност – ученето, по начин, който води до получаването на максимално висока оценка. Незадоволителните резултати на българските ученици по време на проучванията на *Програмата за международно оценяване на учениците (PISA)*<sup>29</sup> обаче показват, че това не създава непременно предпоставки за усъвършенстването на компетенции, свързани със задълбочаването на познанията, развиването на потенциала на личността и ефективното участие в обществото. Следователно с оглед на емпиричните доказателства (Lizzio et al. 2002; Peck, 2017) за взаимовръзката между подходите към ученето и процедурите на оценяване, е препоръчително последните да се преразгледат и оптимизират, така че допринасят за задълбоченото разбиране на учебния материал и да служат като награда за неговото постигане.

От написаното дотук става ясно, че е необходимо не само да се идентифицират ефективни начини за повишаване на учебните постижения на учениците, но и да се работи за подобряване на самия процес на учене. Резултатите от настоящото изследване показват, че това може да се осъществи посредством стимулирането на задълбочения подход към ученето, повишаването на равнището на самовъзприетата емоционална интелигентност на учениците и изграждането на благоприятно отношение към ученето. Задълбоченият подход към ученето невинаги има пряк ефект върху учебното представяне, но помага на учениците да развият умения за извличане на смисъл, непрекъснато надграждане на придобитите знания и прилагането им за справяне с бъдещи ситуации (Perkins, 2008). В тази връзка се препоръчва създаването и използването на специфични за отделните учебни дисциплини практики, с помощта на които учениците по-лесно да откриват смисъл в учебния материал, но и да вникнат в начина на мислене на специалистите в съответната област (McCune & Entwistle, 2011). На следващо място е полезно да се подчертае, че по-високото равнище на емоционална интелигентност стимулира готовността задълбочена учебна работа и използване на стратегическия подход към ученето, като по този начин има положителен индиректен ефект върху учебния успех. Следователно е необходимо да се търсят възможности за засилване на увереността на учениците в собствените им социални и емоционални

---

<sup>29</sup> Резултатите от последното издание на проучването през 2018 г. могат да бъдат открити тук: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BGR.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BGR.pdf).

компетенции. Това може да се осъществи посредством умелото използване на учебното съдържание по литература, изобразително изкуство, предметите от „Философския цикъл“, физическо възпитание и спорт и др., както и чрез прилагането на т.нар. конструктивистки методи на обучение (кооперативно учене, проектно учене, проблемно учене, учене чрез откриване, учене чрез преживяване и т.н.) в рамките на учебните часове. Емоционалната интелигентност на учениците, както и техните подходи към ученето и учебен успех се повлияват допълнително от съзнателната връзка на юношите с елементите на учебната среда, аспектите на учебния процес и значимите социални партньори в училище. От тази гледна точка е важно да се полагат грижи за изграждането и поддържането на подкрепящи взаимоотношения с и между учениците, без да се пренебрегва необходимостта от ясни правила, добра организация на учебната работа и демонстриране на преподавателска компетентност от страна на учителите. В тази връзка се препоръчва да се провеждат научно-базирани<sup>30</sup> тренинги<sup>31</sup> за социално и емоционално развитие<sup>32</sup> (Petrides et al., 2016), в които да участват всички ученици от даден клас. Същевременно са оправдани усилията за включване на максимално много педагогически кадри в обученията за продължаващо социо-емоционално<sup>33</sup> и професионално<sup>34</sup> развитие, организирани от компетентни органи в България и чужбина.

Накрая, но не на последно място, настоящото изследване дава информация за това по какъв начин ученето и увереността в собствените емоционални и социални компетенции може да се стимулират посредством включването на учениците в конструктивни извънкласни дейности. Установява се, че участието в активности, които подкрепят и развиват интересите на юношите, стимулира използването на задълбочения подход към ученето. Включването в извънкласни дейности от типа на

---

<sup>30</sup> Моделът на Т. Гьотц, А. Френцел, Р. Пекрун и Н. Хол (Goetz, Frenzel, Pekrun & Hall, 2006) за развиване на емоционалната интелигентност в учебен контекст може да послужи като полезен ориентир при създаването на практически насочени програми.

<sup>31</sup> Списък с някои изследвания върху резултатите от тренинги за развиване на емоционалната интелигентност като черта може да бъде открит тук: <http://psychometriclab.com/trait-emotional-intelligence-training/>.

<sup>32</sup> Примерни инициативи в подкрепа на социалното и емоционалното развитие на учениците са програмите на американската организация CASEL (<https://casel.org>), програмата „ВСЕ ПО“ на българската фондация „Човек Плюс“ (<https://chovek-plus.eu>) и методът „Философия с деца“, апробиран в български условия от Л. Цветкова (Цветкова, 2019).

<sup>33</sup> Примерен организационно-управленски тренингов модел за развиване на емоционалната интелигентност на педагогическите специалисти е разработен от А. Величкова (Величкова, 2020).

<sup>34</sup> Обучения с професионална насоченост се организират в рамките на различни програми като Национална програма „Квалификация“ (<https://mon.bg/bg/100822>), програма „Еразъм+“, (<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/bg>), програма „Академия за лидери в образованието“ на Фондация „Америка за България“ (<http://abfacademy.org/who-we-are/about-us>) и др.

клубове по интереси, часове по свободно избираема подготовка (СИП) и др. може да допринесе за засилване на увереността в собствените емоционални и социални компетенции, като трябва да се внимава за постигането на баланс между учене и почивка. От друга страна, практикуването на спорт се препоръчва при необходимост от повишаване на самомотивацията, упоритостта при осъществяването на личните цели и субективното усещане за благополучие. Спортуването може да се използва също така като средство за подобряване на оценката за социално-психичния климат, учебния процес и преподаването, защото вероятно учи учениците съзнателно да избират такава гледна точка към външните обстоятелства, която им позволява да се възползват максимално ефективно от тях.

## **ОГРАНИЧЕНИЯ И БЪДЕЩИ НАСОКИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

При интерпретацията на резултатите следва да се имат предвид някои ограничения, въз основа на които се предлагат препоръки за продължаващи изследвания в бъдеще. На първо място е важно да се отбележи, че (доколкото ни е известно) това е първият път, когато приложените въпросници се използват при изследване на ученици в българския социално-образователен контекст. Успоредно на това, в настоящото изследване са обхванати 342 ученици от 9, 10, 11 и 12 клас на три столични училища. Това означава, че интерпретациите, изводите и препоръките се отнасят до конкретната изследвана съвкупност и не могат да бъдат генерализирани за цялата популация. От интерес би било провеждането на по-мощно изследване, в което да бъдат включени повече ученици между 8 и 12 клас, които се обучават в различни по насоченост училища и живеят в различни градове в страната.

На второ място е полезно да се обърне внимание, че подходите към ученето, отношението към ученето и учебният успех са изследвани в общ план, а не по конкретен предмет. Интересът и учебното представяне на учениците вероятно не са еднакви по отношение на отделните учебни дисциплини, а подходите на преподаване на учителите също се различават в зависимост от техните индивидуални личностни особености и спецификите на предмета. За да се получи по-цялостна представа за влиянието на учебната среда върху участниците в учебния процес, е препоръчително да се проучат допълнително възприятията на учителите и техните подходи към преподаването. Любопитно е също така, че се отхвърля допускането за статистически

значимо влияние на задълбочения и повърхностния подход към ученето върху представянето на учениците. В тази връзка би било полезно в бъдещо изследване да се провери дали процедурите на оценяване изпълняват ролята на медиатор на тези взаимовръзки.

В настоящото изследване учебните резултати са изследвани на основата на данните, които учениците са посочили за своя среден успех от предходната учебна година. Включването на обективни данни за учебните постижения в бъдещо изследване може да гарантира достоверността на резултатите. Би било полезно също така да се потърсят и други начини за измерване на качеството на ученето освен учебния успех, така че да се очертае по-широка и същевременно по-детайлна картина на взаимовръзките между процеса на учене и резултатите от него.

Накрая, но не на последно място, е важно да се посочи, че при настоящото изследване е използвана кратката версия на метода TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire- Adolescent Short Form), която е предназначена за измерването на общото равнище на емоционалната интелигентност като черта. Феноменът обаче представлява мултидименсионален конструкт с йерархична структура. Следователно, за да се постигне още по-задълбочено разбиране за специфичните му проявления в юношеска възраст, е препоръчително провеждането на изследване, при което да се приложи пълната версия на въпросника от 153 айтема (TEIQue-AF). Допълнително може да се проучи доколко емоционалната интелигентност на учителите влияе върху емоционалните аспекти на Аз-ефективността на учениците, по какъв начин тя се отразява на подходите към преподаването и какво е тяхното съвместно действие върху учебния процес и резултатите от него.

В заключение може да се посочи, че в настоящия дисертационен труд се проучват особеностите и взаимовръзките между ученето и съпътстващите емоционални преживявания в юношеска възраст. В тази връзка са разгледани водещи теоретични модели и са изследвани емпирично подходите към ученето, отношението към ученето и емоционалната интелигентност на юноши. Поставените научноизследователски задачи са решени, в резултат на което са верифицирани изходните хипотези. Направена е психологическа интерпретация на получените резултати и са очертани ограничения и бъдещи насоки на изследването. Провереният интегративен модел на взаимовръзките между изследваните конструкти е използван за формулирането на конкретни препоръки относно образователната практика с ученици

в юношеска възраст, които могат да са полезни при продължаващото професионално развитие на педагогическите специалисти, както и при изработването на училищни програми и планове за извънкласни дейности. Въз основа на написаното дотук може да се заключи, че целта на дисертационния труд е успешно реализирана.

## **СПРАВКА НА НАУЧНИТЕ ПРИНОСИ В ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

- В хода на проведените психологически проучвания е направена апробация и емпирична проверка на три научноизследователски инструменти, въз основа на което е изяснена и потвърдена тяхната надеждност при изучаването на подходите към ученето, емоционалната интелигентност и отношението към ученето в български училищен контекст. С помощта на тези методи е постигнато по-задълбочено разбиране за специфичните особености и интергруповите вариации в изследваните конструкти съобразно действието на шест независими фактора, а именно: пол, възраст, клас на обучение, профил на училището, учебен успех и участие в извънкласни дейности, свързани със спорт или различни от него. Успоредно на това са анализирани приликите и разликите при изучаването на тези феномени при различни научни изследвания, проведени и в училищна, и в академична среда, което е също важен научен принос. Установени са също така значими преки и непреки ефекти на отношението към ученето и емоционалната интелигентност върху подходите към ученето и учебния успех, като получените резултати разширяват натрупания до момента опит и допринасят за по-добро и многостранно разбиране на процеса на учене в юношеска възраст.
- На основата на всички регистрирани и внимателно анализирани резултати относно специфичните особености, взаимовръзки и взаимозависимости между отношението към ученето, емоционалната интелигентност, подходите към ученето и учебния успех на гимназиалния етап от обучението в училище, е предложен интегративен модел на очертаните закономерности.
- В дисертационния труд са предложени конкретни насоки за ефективно стимулиране на задълбочения и стратегическия подход към ученето, за повишаване на равнището на емоционалната интелигентност на учениците, за

изграждане и развитие на положително отношение към ученето и цялостното обучение на гимназиалния етап.

- Всички резултати, представени в дисертационния труд, могат да послужат като важни ориентири за оптимизиране не само на работата на учителите и всички други специалисти в сферата на образованието при решаване на актуални проблеми и подобряване на качеството и достъпа до образованието, но могат да бъдат от непосредствена полза и за самите ученици в опит да се повиши тяхното желание за високи академични постижения и успешна професионална реализация.

## СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ

### ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

- Петрова, Д. (2018). Подходи и отношение към ученето в образователна среда. *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Философски факултет, Книга Докторанти 2/ 2017. София: СУ „Св. Климент Охридски“, ФФ, Т. 2, с. 191-204. ISSN 2534-935X. Достъпно от: <http://hdl.handle.net/10506/1437>.
- Петрова, Д. (2018). Значимост и проявления на емоционалната интелигентност в образователна среда. *Докторантски четения 1/ 2017*, София: СУ „Св. Климент Охридски“, ФФ, Том 1, с. 131-140. ISSN 2603-3453.
- Петрова, Д. (2018). Значимост и развиване на емоционалната интелигентност в юношеска възраст. *Сборник с докладите от научна конференция на тема „Съвременни методи и методики на научни изследвания“ (30.03.2018 г.)*. София: СУ „Св. Климент Охридски“, ФФ, с. 55-63. ISBN 978-954-07-4572-5.
- Петрова, Д. (2019). Емоционална интелигентност в юношеска възраст: факторна структура и влияние на независими променливи. *Сборник с доклади от XVIII Международна научна конференция „Приложна психология: възможности и перспективи“ (21-23.06.2019 г., гр. Варна)* [online]. Варна: ВСУ „Черноризец Храбър“, с. 521-533. ISSN 1314-0507.
- Петрова, Д. Отношение към ученето в горна училищна възраст: факторна структура и влияние на независими променливи. *Докторантски четения 3/ 2019*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“ (под печат).

Petrova, D. (2019). Educational Implications of Development in Adolescence. *YOUNG RESEARCHERS Conference Proceedings 2018*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press, Vol. 1, pp. 502-514. ISBN 978-954-07-4611-1.

Petrova, D. (2019). Approaches to learning in a high-school setting: factor structure and influence of independent variables. *Journal of International Scientific Publications*, Vol. 17, pp. 183-193. ISSN 1314-7277. Available at: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1001984/>.

### ДРУГИ ПУБЛИКАЦИИ

Петрова, Д. (2017). Специфични особености на стиловете на учене на студенти в български университети, *Реторика и комуникации*, бр. 28, май 2017. ISSN 1314-4464. Достъпно от: <http://rhetoric.bg/>.

Петрова, Д. (2017). Емоционална интелигентност при студенти, упражняващи доброволчески труд. *Сборник от VIII Национален конгрес по психология (3.11--5.11.2017 г., гр. София)* [online]. София: Продукцентски център ЛМ ЕООД, с. 542-550. ISBN: 978-954-91472.

Петрова, Д. (2019). Емоционална интелигентност и стилове на учене в младежка организация с нестопанска цел. *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Философски факултет, *Книга Докторанти 3/ 2018*, София: СУ „Св. Климент Охридски“, ФФ, Т. 3, с. 73-84. ISSN 2534-935X. Достъпно от: <http://hdl.handle.net/10506/2007>.