



Theoretical Article

Дефиниция, диференциация и програма за емпирична верификация на академичната функционална дезангажираност (АФД)

Academic Functional Disengagement as a Distinct Academic Construct with Defined Boundaries and an Empirical Verification Program

Filip Ivanov Filipov^{*a},

[a] Department of Social and Pharmaceutical care, Medical University, Pleven, Bulgaria.

Резюме

Настоящата концептуална статия предлага термина Академична функционална дезангажираност (АФД) като хипотетичен академичен конструкт, чиято самостоятелност подлежи на емпирична проверка. С него се обозначава специфичен модел на селективно и ресурсно организирано участие в учебната дейност. Целта на статията е да концептуализира АФД, да я разграничи от близки академични конструкти и да формулира програма за нейната последваща емпирична проверка. Съществуващата литература върху академичната ангажираност, академичната дезангажираност, демотивацията, академичното прегаряне, прокрастинацията и сродните феномени предлага богати, но частично припокриващи се обяснителни рамки. Тези рамки не описват достатъчно адекватно случаите на целенасочено ограничаване на участието без пълно оттегляне, демотивация или изтощение със синдромен характер. Статията предлага ясна концептуална дефиниция на АФД, формулира работни критерии за концептуално



очертване и предварително разграничаване на АФД, и очертава нейните граници спрямо близки конструкти. Чрез систематична диференциация и изграждане на номологична мрежа се очертават условията, при които самостоятелното място на АФД в академичната психология би могло да бъде защитено. Представена е последователна програма за операционализация и емпирична верификация, включително план за тестване на конструктна, дискриминантна и инкрементална валидност. Отделено е внимание на разграничаването на АФД от популярни описателни етикети като „тихо напускане“, които не притежават необходимата концептуална и измервателна прецизност. В заключение се формулират критерии за емпирична подкрепа или отхвърляне на предложени конструкти и се очертават насоки за бъдещи изследвания.

Ключови думи: академична; функционална; дезангажираност; студентска; ангажираност; конструктна; диференциация; номологична; мрежа; инкрементална; валидност

Abstract

This conceptual article proposes the term Academic Functional Disengagement (AFD) as a hypothetical academic construct whose distinct status remains subject to empirical testing and which describes a specific pattern of selective and resource-organized participation in learning activities. The aim of this article is to conceptualize AFD, distinguish it from adjacent academic constructs, and formulate a program for its subsequent empirical verification. The existing literature on student engagement, academic disengagement, amotivation, academic burnout, procrastination, and related phenomena offers rich but partially overlapping explanatory frameworks that do not adequately capture cases of intentional restriction of participation without full withdrawal, demotivation, or syndromic exhaustion. The article provides a clear conceptual definition of AFD, formulates working criteria for its conceptual delineation and preliminary differentiation, and outlines its boundaries in relation to adjacent constructs. Through systematic differentiation and the construction of a nomological network, it specifies the conditions under which the distinct place of AFD within academic psychology could be supported. A coherent program for operationalization and empirical verification is also presented, including a plan for testing construct, discriminant, and incremental validity. Attention is also given to distinguishing AFD from popular descriptive labels such as “quiet quitting,” which lack the necessary conceptual and measurement precision. The article concludes by specifying criteria for empirical support or rejection of the proposed construct and by outlining directions for future research.

Keywords: academic; functional; disengagement; student; engagement; construct; differentiation; nomological; network; incremental; validity

Table of Contents

Концептуално разграничение между академичната дезангажираност и демотивацията
Концептуално разграничение на академичното прегаряне, цинизма и депресивността
Ангажираност и дезангажираност като частично независими академични конструкти

Номологична мрежа на академичната дезангажираност
Концептуална дефиниция на Академична функционална дезангажираност
План за емпирична верификация на АФД
Инкрементална валидност, дискриминантни доказателства и конструктна яснота
Етични и приложни импликации на Академичната функционална дезангажираност
References
Appendix

Psychological Thought, 2026, Vol. 19(1),35-65, <https://doi.org/10.37708/psyct.v19i1.1240>
Received:2026-01-27. Accepted: 2026-04-21. Published (VoR): 2026-05-31.
Handling Editor: Natasha Angelova, South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.
*Corresponding author at: Medical University, Pleven, Bulgaria
E-mail: filip.iv.filipov@abv.bg



This is an open access article distributed under the terms of the Creative Common Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Изследванията върху студентската ангажираност и формите на понижена ангажираност заемат централно място в съвременната академична психология, тъй като качеството на участието в учебния процес е системно свързано с академични постижения, устойчивост и риск от отпадане. През последните две десетилетия литературата се консолидира около няколко ключови конструкта, включително студентската ангажираност, академичната дезангажираност, демотивацията, академичното прегаряне, прокрастинацията и намерението за оттегляне от обучението, всеки от които предлага специфична перспектива върху отслабеното или проблематично участие в академичната дейност ([Fredricks et al., 2004](#); [Gubbels et al., 2019](#); [Schaufeli, Martínez, et al., 2002](#); [Steenberghs et al., 2021](#); [Steel, 2007](#); [Vallerand et al., 1992](#)). Тези конструкти са концептуално добре разработени и емпирично валидирани, но между тях съществуват частични припокривания, асиметрии и „сиви зони“, които продължават да пораждаат теоретични и измервателни трудности ([Fredricks et al., 2004](#); [Steenberghs et al., 2021](#); [Wang & Degol, 2014](#)).

Една от тези зони се отнася до случаи, при които студентите запазват формално участие и минимално функционално изпълнение, но съзнателно и устойчиво ограничават вложените усилия, когнитивната инвестиция и академичната ангажираност. Тези модели не се вписват убедително нито в рамките на демотивацията, при която отсъства намерение за действие, нито в синдромните описания на академичното прегаряне, където изтощението и афективната ерозия заемат централно място. Същевременно те

не могат да бъдат редуцирани до ниска ангажираност или до преходни стратегии на отлагане, тъй като се характеризират със селективност, стабилност и функционална организация спрямо академичните изисквания.

Настоящата концептуална статия изхожда от предпоставката, че този тип академично функциониране не представлява просто вариация или междинен етап на вече съществуващите конструкти, а изисква самостоятелна концептуализация. Целта на статията е да предложи Академичната функционална дезангажираност (АФД) като хипотетичен академичен конструкт, да формулира работни критерии за нейното концептуално очертаване и предварително разграничаване, и да посочи условията, при които нейната самостоятелност би могла да бъде емпирично подкрепена или отхвърлена. За разлика от емпиричните изследвания, насочени към измерване или интервенция, настоящият текст има строго концептуален характер. Той следва класическата логика на конструктна валидация ([Cronbach & Meehl, 1955](#)), при която дефиниционната яснота, систематичната диференциация и фалсифицируемостта предхождат всяка форма на психометрично утвърждаване. В този смисъл статията предлага не само ново понятие, а цялостна програма за неговото теоретично и емпирично проверяване.

Научният проблем, върху който се фокусира статията, не е просто наличието на ниска ангажираност, а недостатъчната теоретична прецизност при описването на случаи, в които студентът запазва ролево членство и минимална изпълнимост, но умишлено и устойчиво редуцира инвестицията си селективно спрямо учебните изисквания. Централният въпрос не е дали това поведение съществува, а дали то изисква отделен аналитичен конструкт или може да бъде изчерпано чрез комбинация от вече утвърдени понятия. Статията защитава първата възможност само като проверима концептуална хипотеза, а не като предварително доказан факт.

Концептуално разграничение между академичната дезангажираност и демотивацията

Академичната дезангажираност и демотивацията обозначават различни психически състояния, които не могат да бъдат сведени едно до друго, въпреки че и двете се асоциират с понижена учебна ангажираност. В рамката на [Fredricks et al. \(2004\)](#) ангажираността се концептуализира като многомерен конструкт, включващ поведенчески, емоционални и когнитивни измерения. В този контекст [Steenberghs et al. \(2021\)](#) разглеждат академичната дезангажираност не като просто ниска степен на ангажираност, а като качествено различен процес, характеризиращ се с целенасочено оттегляне от

учебните дейности, съпроводено от негативни емоционални преживявания в академичната среда. Поведенчески това се проявява чрез липса на усилие, демонстративно „преструване на работа“ или пасивна съпротива, а емоционално чрез обезсърченост, отчуждение и дистрес. Тези прояви са индикатори на дезангажираност, а не негови причини. Механизмът, който ги обединява, е активното прекъсване на връзката с учебната дейност в отговор на преживявани събития.

За разлика от това, демотивацията в Теория за самодетерминацията ([Deci & Ryan, 1985](#)) е дефинирана като липса на намерение за действие и относително отсъствие на мотивация ([Pelletier et al., 2004](#); [Vallerand et al., 1992](#)). В основата стои липсата на възприемана връзка между личните действия и техните последствия, което води до отсъствие на намерения. При демотивация индивидът не избира активно да се оттегли, по-скоро не вижда смисъл или причина да действа. Поведенческата неактивност тук е следствие от този дефицит на намерение, а не от съзнателно дистанциране. Емоционалният компонент е вторичен и често се описва като безразличие или апатия, а не като ясно изразен негативен афект.

Следователно, намерението е ключова разделителна линия. При академичната дезангажираност има намерение за отдръпване (макар и често реактивно и контекстуално обусловено), докато при демотивацията липсва намерение за действие изобщо. Негативният афект е структурен компонент на дезангажираността ([Steenberghs et al., 2021](#)), докато при демотивацията той не е дефиниращ, а производен. Това означава и различен статус на наблюдаемите поведения. При дезангажираност те са индикатори на състоянието, а при демотивацията са поведенчески последствия от мотивационен вакуум.

Академичната дезангажираност не може да бъде редуцирана форма на демотивация, защото предполага наличието на намерение, афективна реактивност и контекстуално позиционирано оттегляне. Демотивацията описва отсъствието на мотивационна регулация, докато дезангажираността описва процес на активна психологическа и поведенческа дистанция от ученето. Това ги поставя на различни концептуални равнища, въпреки повърхностната им феноменологична близост.

Концептуално разграничение на академичното прегаряне, цинизма и депресивността

Академичното прегаряне е концептуализирано като синдром, а не като единичен симптом или нагласа. В студентски контекст то се дефинира като съвкупност от емоционално

изтощение, цинизъм спрямо ученето и намалено чувство за академична ефективност ([Salmela-Aro, Kiuru, et al. 2009](#); [Schaufeli, Martínez, et al. 2002](#)). Трите компонента са структурно свързани и заедно формират прегарянето ([Schaufeli, Salanova, et al., 2002](#)). Нито един от тях самостоятелно не е достатъчен, за да се говори за синдром. Според [May et al. \(2015\)](#), академичното прегаряне при студентите представлява триизмерна афективна реакция към свързания с обучението стрес, която се проявява чрез хронично изтощение от учебната работа, цинично отношение към смисъла на обучението и субективно усещане за недостатъчна успешност в учебните постижения.

Цинизмът в академичен контекст не е самостоятелен конструкт, а компонент на академичното прегаряне. Той се отнася до отрицателно, дистанцирано и обезценяващо отношение към ученето и смисъла на образованието ([Garratt-Reed et al., 2018](#); [Schaufeli, Martínez, et al., 2002](#)). Като индикатор, цинизмът сигнализира за ерозия на мотивационната връзка между студента и учебната дейност. Като механизъм, той функционира защитно. Дистанцията намалява емоционалния разход, но едновременно с това поддържа дезангажираност и по-ниска ефективност. Сам по себе си обаче цинизмът не изчерпва прегарянето, тъй като не включва нито изтощението, нито редуцираната ефикасност.

Депресивността, депресивните симптоми, представляват транситуативно психологическо състояние, което не е ограничено до академичния контекст. За разлика от прегарянето, депресивните симптоми обхващат генерализирано понижаване на настроението, загуба на способност за изпитване на удоволствие и негативна самооценка, които могат да се проявяват в различни житейски сфери. [Salmela-Aro, Savolainen, and Holopainen \(2009\)](#) показват, че прегарянето и депресивните симптоми са свързани, но разграничими. Бърнаутът е специфично обвързан с училищни изисквания, докато депресивността надхвърля учебната ситуация. Изтощението при бърнаут е ситуационно и функционално (реакция на учебен товар), докато при депресивността то е по-глобално и не непременно свързано с конкретен контекст.

От гледна точка на механизъм срещу индикатор, изтощението и цинизмът са показатели за прегаряне, докато хроничният академичен стрес и продължителното несъответствие между изисквания и ресурси действат като механизми ([May et al., 2015](#); [Schaufeli, Martínez, et al., 2002](#)).

Бърнаутът не може да бъде редуциран нито до депресия, нито до цинизъм, защото е контекстуално обусловен синдром със специфична вътрешна структура. Цинизмът е само

един негов компонент, а депресивността е по-широко, трансситуативно състояние. Това разграничение е критично за конструктната валидност, тъй като предотвратява концептуално смесване и позволява прецизно теоретично и емпирично моделиране на академичните затруднения.

Ангажираност и дезангажираност като частично независими академични конструкти

В класическата теория на [Fredricks et al. \(2004\)](#) ангажираността е дефинирана като многоизмерен конструкт (поведенчески, емоционален, когнитивен), който описва качеството на активното участие на учениците в учебния процес. В този модел дезангажираността често се появява имплицитно като ниско ниво или отсъствие на тези измерения. По-късната концептуализация на емоционалното отчуждение от учебната дейност при [Skinner et al. \(2008\)](#), въвежда важна корекция: ангажираност и емоционално отчуждение не са просто противоположни полюси на една и съща ос, а свързани, но асиметрични състояния, с различни качествени характеристики.

Тази асиметрия става особено ясна в анализа на [Steenberghs et al. \(2021\)](#), където дезангажираността е дефинирана експлицитно като състояние, което не се изчерпва с ниски нива на ангажираност. Докато ангажираността се характеризира с наличие и интензивност на позитивни индикатори (участие, интерес, инвестиция), дезангажираността включва качествено различни индикатори, най-вече активно оттегляне и негативен афект. Това означава, че индикаторите не са симетрични. Липсата на участие не е еквивалентна на демонстративно оттегляне, а отсъствието на положителни емоции не е равнозначно на наличието на обезсърченост или отчуждение.

Ролята на негативния афект е ключов разделителен критерий. В моделите за ангажираността, негативните емоции обикновено се третират като ниска стойност по емоционалното измерение. В дезангажираността, както е формулирана от [Steenberghs et al. \(2021\)](#), негативният афект е структурен компонент. Това придава на дезангажираността качеството на самостоятелно психическо състояние, а не на противоположно отражение на ангажираност.

Оттук следва логичната възможност за ниска ангажираност без дезангажираност. Ученик може да демонстрира минимално участие и нисък интерес, без да изпитва отчуждение, дистрес или без да се оттегля активно от учебните дейности. Тази феноменологична възможност не може да бъде обяснена в едноизмерен модел, но е напълно съвместима с разбирането за ангажираност и дезангажираност като частично независими конструкти.

Следователно, дезангажираността не може да бъде дефинирана като „обратното“ на ангажираност, защото включва асиметрични индикатори и специфичен афективен профил, който не се извежда линейно от отсъствието на ангажираност. Тази позиция логически отваря пространство за концептуализиране на състояния, които не се побират нито в рамката на ангажираност, нито в рамката на дезангажираност, но описват функционални форми на дистанциране от учебната дейност. Именно това пространство позволява следващо теоретично диференциране и въвеждане на нов аналитичен конструкт.

Номологична мрежа на академичната дезангажираност

Предикторите на академичната дезангажираност могат да бъдат групирани в три конструкта:

а) Контекстуални предиктори, които включват постоянно високи учебни изисквания и несъответствие между изисквания и ресурси. Тези конструкти функционират като механизми, тъй като създават условия за постепенно отдръпване от учебната дейност ([Fredricks et al., 2004](#)).

б) Междуличностни предиктори, най-вече описателните норми на връстниците, които действат като механизми на социално моделиране. Наблюдаваното дезангажирано поведение в значимата група увеличава вероятността от собствена дезангажираност ([Steenberghs et al., 2021](#)).

в) Мотивационните предиктори включват ерозия на субективния смисъл на ученето и преживяна безперспективност. Те не са индикатори, а основополагащи процеси, които улесняват активното оттегляне.

В рамките на номологичната мрежа поведенческите и афективните прояви на академичната дезангажираност следва да се третират като нейни корелати и индикатори, а не като етиологични фактори, тъй като вече описват феноменологичния профил на самото състояние.

Последствията от академичната дезангажираност заемат отделна позиция в мрежата. На академично равнище дезангажираността е свързана с понижени постижения и намалена учебна устойчивост ([Fredricks et al., 2004](#)). В дългосрочен план тя е асоциирана с повишен риск от училищни отсъствия и отпадане, като дезангажираността функционира като пряк предиктор, а не само като медиатор на прегарянето ([Gubbels et al., 2019](#)). [Schaufeli, Martínez, et al. \(2002\)](#) показват, че макар академичното прегаряне да е свързано

с отслабено участие в учебната дейност, то не се изчерпва с единични прояви като изтощение или цинизъм, а представлява по-широка синдромна конфигурация.

Тази номологична структура очертава, че академичната дезангажираност има самостоятелно място между контекстуалните механизми и поведенческо-афективните последствия. Именно това междинно, но автономно позициониране предполага необходимостта от по-фин конструкт, който да улавя функционалните форми на отдръпване, невидими за съществуващите рамки на ангажираността и прегарянето.

Номологична мрежа на студентската ангажираност в светлината на емпиричните и метааналитичните данни

Настоящият раздел не представя собствен метаанализ, а синтезира обзорни и метааналитични данни, релевантни за предикторите, индикаторите и последствията на студентската ангажираност. Студентската ангажираност е концептуализирана като многоизмерен конструкт, включващ поведенческо, емоционално и когнитивно участие в училищния контекст ([Fredricks et al., 2004](#)). В тази рамка номологичната мрежа може да бъде реконструирана като система от предиктори, корелати и последствия, при която „ангажираността“ функционира едновременно като състояние (в текущия контекст) и като предиктор на академични резултати.

На ниво предиктори, [Wang & Degol \(2014\)](#) подчертават, че ангажираността се влияе от обучителни и контекстуални фактори (напр. характеристики на средата и учебния опит), както и от мотивационни процеси, които са концептуално разграничени от ангажираността, но структурно свързани с нея. [Li & Xue \(2023\)](#) обобщават доказателства в посока на взаимодействие между учебна среда и учебно поведение, което позиционира контекста като механизъм за вариране в ангажираност. Тези предиктори следва да се третираат като механизми, а не като индикатори на ангажираност, тъй като те се отнасят до условия, които пораждат или поддържат ангажираното участие.

На ниво корелати, трите измерения функционират като основни индикаторни области: поведенческата ангажираност обхваща участието и усилието, емоционалната ангажираност води до афективни реакции и принадлежност, а когнитивната ангажираност влияе върху психологическата инвестиция и саморегулация ([Fredricks et al., 2004](#); [Wang & Degol, 2014](#)). В метааналитичен план [Li & Xue \(2023\)](#) представят ангажираността като трикомпонентна структура, която се проявява в „какво правят, мислят и чувстват“ студентите при учене. Въз основа на [Richardson et al. \(2012\)](#) може да се позиционира когнитивният компонент като теоретично близък до дълбокия подход към учене, който

показва по-стабилна положителна връзка с академично представяне, докато повърхностният подход има негативна връзка. Това подкрепя идеята, че когнитивното измерение (в смисъл на дълбока обработка и рефлексивност) има по-пряка връзка с постиженията, отколкото чисто поведенческото присъствие.

По отношение на последствията, ангажираността има доказан обяснителен потенциал за академичните постижения и устойчивото продължаване на обучението, тъй като е системно свързана с активното участие в учебния процес, степента на вложените усилия и качеството на усвояване на учебното съдържание ([Fredricks et al., 2004](#); [Richardson et al., 2012](#)). В същото време систематично остава по-слабо обяснено защо част от студентите запазват минимално функционално участие, без да демонстрират висок ангажимент и как се формират устойчиви модели на „присъствие без инвестиция“ в условия на запазени резултати. Това очертава граница на рамката за ангажираност, тъй като тя е фокусирана предимно върху позитивните форми на включване и не прави достатъчно ясно разграничение между функционално ограниченото участие и състоянията на активно оттегляне и дезангажираност.

Тази асиметрия между ангажираност и дезангажираност открива концептуално пространство за междинни форми на академично участие, които не се изчерпват нито с висока ангажираност, нито с активно оттегляне.

Концептуална дефиниция на Академична функционална дезангажираност

Академичната функционална дезангажираност представлява устойчив модел на съзнателно и селективно ограничаване на академичното участие, при който студентът редуцира вложените усилия и когнитивен ангажимент, като едновременно с това запазва базова функционалност и формално присъствие в учебния контекст. Този модел се характеризира със селективност на отдръпването, насочено към конкретни учебни изисквания или задачи, а не към цялостно прекратяване на участието, както и с поддържане на минимално ниво на изпълнение, достатъчно за институционално валидно участие или преминаване. АФД се проявява стабилно във времето и не представлява краткотрайна или епизодична реакция, като редукцията на ангажимента е резултат от умишлена регулация на вложеното под оптималното ниво, а не от моментна невъзможност за участие.

На поведенческо и когнитивно равнище АФД се разпознава чрез системно минималистично изпълнение на академичните изисквания, при което студентът

изпълнява единствено задължителния минимум, съчетано с формално присъствие без активна обработка или задълбочено ангажиране със съдържанието. Типично е и последователното избягване на допълнителни или разширени академични задачи, които надхвърлят формалните изисквания на курса или програмата. Важно е да се подчертае, че АФД не представлява пълна липса на участие или напускане на академичния контекст, нито състояние на тотална немотивираност или апатия. Тя не се свежда до временна реакция на остър стрес или умора и не се изчерпва с ниско академично постижение, когато отсъстват съзнателната селективност и функционалното запазване, които дефинират ядрото на конструкта.

Работни критерии за концептуално очертаване и предварително разграничаване на АФД

Академичната функционална дезангажираност (АФД) може да бъде концептуално фиксирана чрез ясни работни критерии за концептуално очертаване и предварително разграничаване, които осигуряват фалсифицируемост и подготвят последваща операционализация.

Необходими критерии

АФД предполага избирателно ограничаване на академичното участие, насочено към конкретни учебни дейности или изисквания, без да обхваща цялостното академично функциониране. Това ограничаване трябва да бъде целенасочено и съзнателно, така че студентът да запазва контрол върху избора какво да намали и какво да поддържа. Необходимо е също да е налице функционална съгласуваност между този модел на участие и текущите цели на индивида. По този начин ограниченото участие служи за оптимизиране на усилията, времето или когнитивния ресурс. АФД предполага и запазена базова академична компетентност, което означава, че този модел не произтича от неспособност или от пълна загуба на академични умения.

Достатъчни критерии

АФД се характеризира с устойчив модел на минимално, но целево академично участие, при който студентът изпълнява само онези изисквания, които преценява като необходими за поддържане на приемлив резултат. Този модел включва и последователно избягване на дейности с ниска субективна стойност, без да прераства в генерализирано оттегляне

от обучението. Характерно за АФД е още, че този начин на участие се запазва във времето и не води до пълно отдръпване или поведенческа дезорганизация.

Граници на конструкта

АФД не включва глобална пасивност, загуба на намерение за действие или генерализирана емоционална дезадаптация. Тя не се отъждествява с временна умора, неволно снижаване на усилията или поведенческа дезорганизация. АФД е дефинирана като ограничен, целево ориентиран и функционално структуриран модел на дезангажираност, който остава концептуално различим от дефицитни или патологични форми на академично функциониране.

Отрицателна дефиниция и граници на Академичната функционална дезангажираност

Академичната функционална дезангажираност не представлява генерализирана липса на мотивация, при която отсъства намерение за участие в академични дейности. При АФД субектът не е немотивиран в абсолютен смисъл, а поддържа избирателна, целево ограничена готовност за участие, насочена към минимално достатъчно функциониране в академичния контекст. Следователно АФД не е състояние на пълна волева празнота или отказ от действие.

АФД не е и емоционално изтощение или хронично афективно претоварване. Макар да могат да съпътстват негативни емоционални преживявания, те не са нито дефиниращи, нито необходими за идентифициране на конструкта. При наличие на доминиращо изтощение, дистрес или затруднена емоционална регулация, говорим за различен тип феномен, който излиза извън границите на АФД.

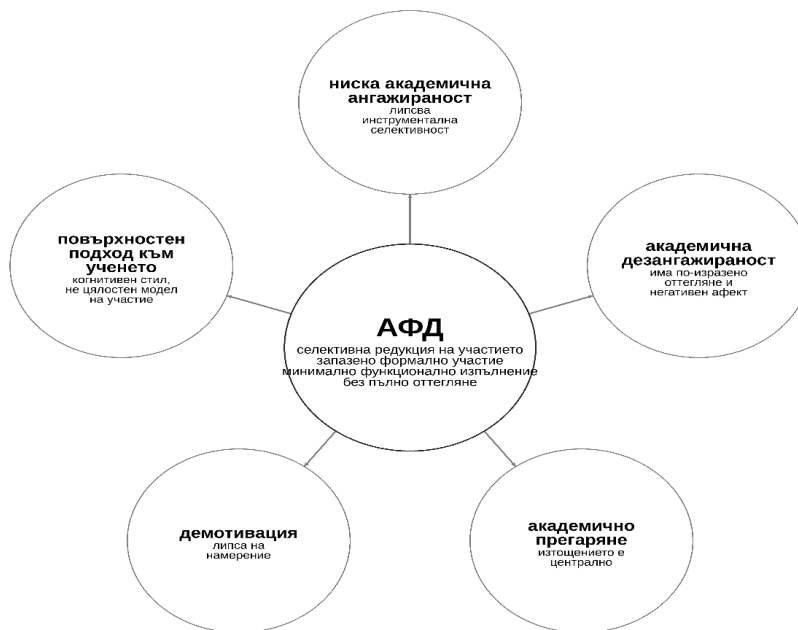
АФД не се свежда до пасивно отпадане, отсъствие или фактическо прекъсване на академичното участие. Конструктът изисква запазено формално участие и изпълнение на минимални академични изисквания. При пълно оттегляне или прекратяване на обучението, границата на АФД е надхвърлена.

АФД не е когнитивна неспособност, дефицит в уменията или нисък академичен капацитет. Когнитивните ресурси са принципно налични, но се използват ограничено и инструментално, без ориентация към дълбочинно усвояване или разширяване на компетентността.

Тези граници са необходими, за да се предотврати концептуално разширяване на АФД до обобщаващ „остатъчен“ конструкт. Само чрез ясно изключване на мотивационна липса, изтощение, фактическо отпадане и когнитивна неспособност, АФД остава дефинируема като специфичен модел на функциониране, подлежащ на надеждна емпирична операционализация.

Понятието „тихо напускане“ функционира предимно като публично разпространен описателен етикет за ограничаване на работната ангажираност до минимално или договорно изискуемото, обикновено в трудов контекст и по отношение на отказа от допълнителни, недоговорени или извънролеви форми на участие ([Bernuzzi et al., 2025](#); [Corbin & Flenady, 2024](#)). Настоящият конструкт не е замислен като академичен еквивалент на този етикет. Академичната функционална дезангажираност (АФД) не обозначава просто „права минимум“, нито служи като морална оценка на усилието. Тя е концептуализирана като контекстно-специфичен модел на участие, при който намаленото или селективно включване има функционална организация спрямо учебните изисквания и личния ресурс, и се описва чрез ясни критерии и наблюдаеми индикатори в рамките на конкретни учебни задачи и курсова среда. С други думи, тук фокусът не е върху публичен разказ за отношение към труда, а върху прецизно дефиниран академичен конструкт, подлежащ на операционализация и емпирична проверка. Тази граница е важна, защото предотвратява „внос“ на популярни интерпретации, които могат да подменят конструкта с публицистично понятие и да размият разграниченията от близки академични феномени. Въвеждането на АФД цели аналитична яснота и измеримост, а не преименуване на вече съществуващ културен етикет.

Други утвърдени академични конструкти, като заучената безпомощност, са включени в сравнителната таблица с цел концептуално изясняване на границите на АФД, без да бъдат разглеждани подробно в основния текст. Причината е, че те описват относително стабилни когнитивно-мотивационни стилове или дефицитни ориентации към ученето, а не функционални модели на избирателно и контекстно обусловено участие, какъвто е фокусът на настоящата концептуална разработка. За по-ясно визуализиране на концептуалните граници на АФД спрямо близките академични конструкти, Фигура 1 представя нейното предварително място в полето на академичното функциониране.



Фигура 1. Предварително концептуално позициониране на академичната функционална дезангажираност спрямо близки академични конструкти.

Академичната функционална дезангажираност е поставена в центъра като основен конструкт на настоящата статия, а останалите понятия служат като референтни точки за нейното концептуално разграничаване. Фигурата очертава предварителните граници на АФД спрямо най-близките академични конструкти, без да предполага причинност, йерархия или тъждество между тях.

Докато Фигура 1 предлага синтезирана визуална ориентация в концептуалното поле на АФД, Таблица 1 ([Appendix](#)) представя систематична диференциация на дефиниционните ядра и концептуалните фокуси спрямо по-широк кръг близки академични конструкти.

Таблица 1 ([Appendix](#)) представя систематична диференциация на АФД спрямо по-широк кръг близки академични конструкти, но три съпоставки изискват допълнително аналитично уточнение в основния текст поради особено висок риск от концептуално припокриване и терминологична подмяна, а именно разграничението спрямо ниската академична ангажираност, повърхностния подход към ученето и академичната дезангажираност. Особено важно е разграничението между АФД и ниската академична ангажираност. Ниската ангажираност по правило описва отслабено участие, понижен

интерес и ограничена инвестиция в учебната дейност, без това непременно да предполага вътрешно организиран модел на избирателно ограничаване. За разлика от нея, АФД се предлага като качествено различим модел на академично функциониране, при който участието не е просто слабо, а е регулирано по инструментален начин. Студентът поддържа минимално достатъчно изпълнение, избира в какво да се включи и съзнателно ограничава по-дълбоката инвестиция спрямо онези изисквания, които не счита за необходимо да надхвърля. В този смисъл ниската ангажираност може да присъства като част от феноменологичния профил на АФД, но не е достатъчна, за да я изчерпи концептуално.

Също толкова необходимо е разграничението между АФД и повърхностния подход към ученето. Повърхностният подход описва преди всичко начин на обработка на учебното съдържание, при който акцентът пада върху минимално необходимо усвояване, механично възпроизвеждане и ограничено разбиране. АФД, обратно, се предлага като по-широк модел на участие в академичната роля, който не се изчерпва с когнитивен стил на учене, а включва селективна регулация на усилието, поддържане на минимално функционално изпълнение и устойчиво ограничаване на по-дълбоката инвестиция в учебната дейност. Поради това повърхностната обработка може да съпътства АФД, но сама по себе си не е достатъчна за нейното идентифициране. Когато липсват избирателността на участието, инструменталната организация на усилието и относителната устойчивост на този модел във времето, е по-прецизно да се говори за повърхностен подход към ученето, а не за академична функционална дезангажираност.

Не по-малко важно е разграничението между АФД и академичната дезангажираност. В литературата академичната дезангажираност обикновено се свързва с по-изразено оттегляне от учебните дейности, съпроводено от негативен афект, отчуждение или открито отслабване на връзката с учебния процес. АФД, обратно, се предлага като по-ограничен и функционално организиран модел, при който участието не се прекъсва, а се намалява избирателно до минимално достатъчно равнище без задължително наличие на доминиращ негативен афект или генерализирано отдръпване. Именно тук се намира основната граница между двата конструкта. При академичната дезангажираност в центъра стои процесът на оттегляне от учебната дейност, докато при АФД е налице запазено формално участие, но при съзнателно ограничена и инструментално регулирана инвестиция. Поради това АФД не следва да се разбира като синоним или по-

мека версия на академичната дезангажираност, а като отделно концептуално предложение, чиято самостоятелност подлежи на емпирична проверка.

Предварително номологично позициониране на АФД

Предварителното номологично позициониране на Академичната функционална дезангажираност предполага, че тя заема междинно, но концептуално разграничимо място в полето на академичното функциониране. От една страна, АФД възниква в контекста на индивидуални, контекстуални и релационни условия, които могат да насочват студента към селективно ограничаване на участието. От друга страна, тя се проявява чрез относително устойчиви поведенчески и когнитивни индикатори, свързани с минимално функционално изпълнение, инструментално участие и ограничена дълбочинна инвестиция в учебната дейност. В този смисъл АФД не следва да се разбира нито като обикновена ниска ангажираност, нито като пълноценна академична дезангажираност, нито като синдромна форма на академично прегаряне.

По отношение на своите вероятни последствия АФД може да бъде свързана с понижено качество на академичното участие, ограничено усвояване и повишен риск от постепенно отдръпване от учебния процес, без това задължително да предполага изтощение, генерализиран негативен афект или отпадане от обучението. Именно тази конфигурация от условия, прояви и последствия позволява АФД да бъде разглеждана като предварително разграничим аналитичен възел в номологичната мрежа на академичното функциониране. Нейната самостоятелност обаче не следва да се приема като даденост, а трябва да бъде проверена чрез последваща операционализация, дискриминантни тестове и анализ на инкременталната ѝ валидност.

Операционализация и измервателна рамка

Първичната операционализация на Академичната функционална дезангажираност може да бъде очертана с опора в три рецензирани източника, които не легитимират сами по себе си новия конструкт, а изпълняват различни методологични функции. Те предоставят психометрични аналози за отделно измерване на ангажираност и дезангажираност, показват ограниченията на налични инструменти при разграничаването на дезангажираност от изтощение и предлагат ориентири за валидиране на измервания, спрямо които АФД следва да бъде емпирично разграничена. Тази логика е съвместима с психометрични подходи, при които разграничението между близки, но не тъждествени

измерения се проверява чрез анализ на факторната структура и сравнение на конкурентни модели ([Schaufeli, Salanova, et al., 2002](#)).

[Rodríguez-Medellín et al. \(2020\)](#) предлагат ясен измервателен шаблон, в който дезангажираността е концептуализирана като позитивно дефиниран, наблюдаем конструкт, а не като дефицит или обратен полюс на ангажираността. В тяхната валидизация дезангажираността се измерва чрез отделни поведенчески и емоционални индикатори, които формират самостоятелна латентна структура, различима от ангажираността на ниво факторна организация. Този подход е директно приложим към АФД, тъй като легитимира измерването на функционално оттегляне чрез ясно формулирани индикатори, без да се предполага наличие на дефицит, дистрес или патологичен процес.

[Runyon et al. \(2023\)](#) предлагат важен методологичен коректив към подобни опити за операционализация, като показват, че оригиналната двуфакторна структура на студентската версия на Oldenburg Burnout Inventory (OLBI-MS), включваща изтощение и дезангажираност, не получава достатъчна емпирична подкрепа в извадка от студенти по медицина. Този резултат е особено важен за АФД, тъй като показва, че разграничението между функционално дистанциране и синдромно изтощение не може да се приема априорно само въз основа на теоретична близост или терминологично сходство, а изисква самостоятелна емпирична проверка на вътрешната структура на показателите. В този смисъл приносът на [Runyon et al. \(2023\)](#) не е в това, че предоставят готов модел за измерване на АФД, а в това, че подчертават необходимостта от особено внимателна валидизационна логика при конструиране на нови измервателни рамки в полето на академичното функциониране.

[Carmona-Halty et al. \(2024\)](#) предоставят полезен психометричен ориентир за валидирането на йерархични синдромни модели в академичен контекст. В тяхното изследване инструментът за оценка на прегарянето при студенти е подкрепен като структура с четири първични измерения — изтощение, психична дистанция, когнитивно затруднение и емоционално затруднение — организирани под общ вторичен фактор на академично прегаряне. За АФД този резултат е важен не като пряк модел за операционализация, а като контрастна рамка, спрямо която следва емпирично да се покаже, че предложеният конструкт не се свежда до синдромна конфигурация на академично прегаряне.

В съвкупност тези източници не предоставят готова измервателна матрица за АФД, но очертават три критични изисквания към нейната първична операционализация: използване на ясно формулирани собствени индикатори, недопускане на автоматично смесване с изтощение или синдромни модели на прегаряне и емпирична проверка на вътрешната структура на показателите, преди да се правят по-силни твърдения за конструктна отделимост. Именно в този ограничен, но методологично важен смисъл те могат да служат като основа за изграждане на измервателна рамка за АФД.

Операционализация на АФД в измервателните домейни, референтния период и контекста

Операционализацията на Академичната функционална дезангажираност изисква ясно разграничение между концептуалното ядро на конструкта и начините, по които той може да бъде емпирично измерен. В този смисъл настоящият раздел очертава основните принципи на измерването, без да смесва индикаторите на АФД с нейните възможни причини или последствия.

Измерването на АФД може да бъде организирано в три основни области, които отразяват различни, но взаимно свързани прояви на конструкта. Поведенческата област обхваща устойчиви форми на редуциране, минимизиране или избирателно ограничаване на участието в конкретни академични задачи. Когнитивната област включва съзнателно ограничаване на когнитивната ангажираност с учебното съдържание, включително по отношение на разбирането, задълбочаването и стратегическото планиране. Афективната област се отнася до емоционално дистанциране или отслабване на афективната ангажираност към учебната дейност, без това автоматично да предполага изтощение или дистрес. Тези области следва да се разбират като индикаторни, а не като обяснителни.

Референтният период на измерване трябва да бъде ограничен във времето, като подходящ е интервалът от последните две до четири седмици или ясно очертан етап от текущия семестър. Такъв времеви хоризонт позволява да се уловят относително устойчиви, но контекстно обвързани модели на функционална дезангажираност, без те да се смесват с краткотрайни колебания или ситуативни реакции. В този смисъл АФД се разглежда като състояние, което може да се стабилизира в конкретен академичен контекст, но не следва да се третира като трайна диспозиция или синдром.

Контекстът на измерване трябва да остане строго академичен и конкретно определен. Формулировките следва да се отнасят до конкретен курс, дисциплина или тип учебни

задачи в университетска среда, а не до общо отношение към ученето или образованието. Подобно ограничение е важно, защото запазва границата между функционална дезангажираност и по-широки личностни, мотивационни или ценностни характеристики. Оттук следва и необходимо разграничение между конструкт и мярка. АФД е теоретично дефиниран модел на функциониране, а измервателните инструменти са негови операционализации. Именно тази рамка създава условия за последваща психометрична и емпирична проверка на предложението.

План за емпирична верификация на АФД

Емпиричната проверка на Академичната функционална дезангажираност следва да бъде насочена не към потвърждаване на предварително приета валидност, а към оценка дали предложената концептуализация издържа като отделим и теоретично смислен конструкт. На първо място е необходимо да се установи дали формулираните индикатори действително отразяват устойчив модел на функционално ограничено участие в конкретен академичен контекст, а не моментни реакции, генерализирани нагласи или прояви на други близки феномени. След това трябва да се провери дали емпиричната структура на показателите подкрепя разбирането за АФД като вътрешно съгласуван и концептуално разграничим конструкт. Следваща съществена задача е да се провери дали АФД се отличава надеждно от близките академични конструкти и дали запазва едно и също значение в различни академични подгрупи. Наред с това трябва да се установи дали тя добавя самостоятелен обяснителен принос към анализа на академичното функциониране над вече утвърдените понятия. Ако не бъдат потвърдени нейната структурна обособеност, концептуална разграничимост и допълнителна полезност, претенцията за АФД като самостоятелен конструкт следва да бъде ревизирана. Именно в това се състои фалсифицируемият характер на предложението.

Теоретични механизми, лежащи в основата на номологичната мрежа на Академичната функционална дезангажираност

Настоящият раздел има ограничена и ясно дефинирана функция да предложи механистично обяснение на вече формулираната номологична мрежа на Академичната функционална дезангажираност, без да я дефинира, разширява или модифицира. Номологичното позициониране установява как АФД е свързана с определени предиктори, корелати и последствия, докато настоящият анализ разглежда чрез какви процеси тези

връзки могат да бъдат интерпретирани. Това разграничение между номологично описание и механистично обяснение е концептуално необходимо, за да се избегне смесването на конструктно съдържание с обяснителни рамки. Тези рамки не се привеждат като доказателство, че АФД вече е необходим отделен конструкт. Те се използват единствено като възможни обяснителни теории за процеси, които биха могли да поддържат АФД, ако нейната самостоятелност бъде емпирично подкрепена.

Теорията на очакванията и стойността на постижението (Expectancy – Value Theory of Achievement Motivation) предоставя полезна когнитивно-мотивационна рамка за интерпретация на индивидуалните и контекстуалните предиктори в номологичната мрежа на АФД, като акцентира върху очакванията за успех и субективната стойност на академичните задачи ([Eccles & Wigfield, 2002](#); [Wigfield & Eccles, 2000](#)). В рамките на тази традиция може да се предположи, че при устойчиво ниски очаквания за успех и редуцирана субективна стойност на учебните дейности част от студентите биха могли да ограничават инвестицията си в академичните задачи, без това непременно да означава пълна демотивация. В този смисъл теорията не дефинира АФД, а предлага интерпретативна рамка за разбиране на когнитивно-мотивационните процеси, чрез които подобен модел на участие би могъл да се формира и стабилизира.

Теорията на саморегулираното учене (Self-Regulated Learning framework) предоставя полезна рамка за интерпретация на поведенческите и когнитивните корелати на АФД, тъй като разглежда ученето като процес на планиране, мониторинг, контрол и стратегическо регулиране на действията ([Pintrich, 2004](#); [Zimmerman, 2000](#)). От тази гледна точка може да се предположи, че част от проявите на АФД отразяват не пълен разпад на саморегулацията, а специфичен начин на разпределяне на усилията и стратегиите в академичния контекст. Следователно теорията не дефинира АФД, а предлага интерпретативна рамка за разбиране на регулаторните процеси, чрез които подобен модел на участие би могъл да се формира и поддържа.

Рамката на академичната принадлежност (Belongingness / Sense of Belonging framework) стъпва върху разбирането за нуждата от принадлежност като фундаментална човешка мотивация ([Baumeister & Leary, 1995](#)) и върху изследванията на психологическото чувство за членство в училището или университета като важно измерение на възприетата социална и академична включеност ([Goodenow, 1993](#)). В този контекст преживяването дали човек е „на мястото си“ в учебната среда може да влияе върху начина, по който студентите възприемат своето място и перспективи в академичния контекст, а оттам и

върху мотивацията, устойчивостта на участието и риска от оттегляне, както показват и изследванията върху несигурността относно принадлежността в колежанска среда ([Walton & Cohen, 2007](#)). Взети заедно, тези рамки предлагат допълващи се обяснителни хипотези за процесите, чрез които може да се формира и поддържа АФД, без сами по себе си да доказват необходимостта от отделен конструкт. Нито една от тях не е достатъчна сама по себе си. Те функционират взаимодопълващо се, като обясняват различни аспекти на вече установената номологична мрежа, без да я преформулират или дефинират. Това запазва концептуалната автономия на АФД и осигурява теоретично обосновано обяснение на нейното функциониране.

Инкрементална валидност, дискриминантни доказателства и конструктна яснота

В настоящата статия инкременталната валидност се разбира като проверка дали АФД добавя уникална обяснителна или предиктивна стойност към модели, които вече включват утвърдени академични конструкти, измерени с отделни методики. Тя не се свежда до промяна в резултатите при самостоятелно спрямо комбинирано приложение на една и съща методика, нито до използване само на част от дадена скала. Инкременталната валидност на Академичната функционална дезангажираност следва да бъде концептуализирана като критерий за теоретичен принос, а не като чисто статистически ефект. В класическата формулировка на [Cronbach и Meehl \(1955\)](#) валидността на един конструкт се оценява чрез неговата позиция в номологична мрежа от теоретично смислени връзки. В този смисъл инкременталната валидност на АФД означава, че тя допринася за обяснението на академичното функциониране по начин, който не може да бъде изчерпан чрез вече утвърдени академични конструкти, дори когато те са едновременно включени в аналитичен модел.

Ясно е същественото разграничение между дискриминантна и инкрементална валидност. Дискриминантната валидност се отнася до въпроса дали АФД е концептуално различима от близки конструкти, тоест дали не представлява просто алтернативно наименование на вече съществуващо понятие. Инкременталната валидност поставя по-строг критерий, тъй като дори при частично припокриване на съдържание АФД трябва да предлага уникален обяснителен принос отвъд вече наличните конструкти и измервания ([Hunsley & Meyer, 2003](#)). Това разграничение е съвместимо със съвременните методологични стандарти за валидиране на психологически конструкти, според които валидността се оценява чрез

натрупване на множество източници на доказателства, включително доказателства от отношенията с други променливи ([American Educational Research Association et al., 2014](#)).

Оттук следват ясни критерии за инкрементална валидност на АФД. На ниво конструктор тя изисква дефиниционно ядро, което не може да бъде напълно изчерпано чрез вече наличните академични конструктори. На ниво номологична позиция това предполага специфична конфигурация от връзки с предиктори и корелати, която не съвпада с вече описани модели ([Cronbach & Meehl, 1955](#)). На ниво предсказателна полезност инкременталната валидност означава, че включването на АФД води до концептуално значимо подобрене в обяснението на академичното функциониране, а не просто до минимално статистическо увеличение на обяснената вариация ([Hunsley & Meyer, 2003](#)).

Аналитичната логика за проверка на инкременталната валидност следва да бъде подчинена на ясно формулирани концептуални критерии. Формализираните процедури за сравнение между модели имат смисъл дотолкова, доколкото проверяват дали новият конструктор добавя обяснителна стойност „над и отвъд“ вече включените измервания, а интерпретацията на получените разлики трябва да бъде теоретично обоснована, а не механично извлечена от статистическите резултати ([Hunsley & Meyer, 2003](#)). Този подход е съвместим със съвременните методологични стандарти, според които валидността се оценява чрез натрупване на множество източници на доказателства, включително доказателства от отношенията с други променливи ([American Educational Research Association et al., 2014](#)).

Особено важно за конструкторната яснота е управлението на риска от логически терминологични грешки („jingle–jangle fallacies“), които представляват концептуални неточности в психологическата наука. Такива грешки възникват, когато различни психологически явления погрешно се обозначават с едно и също име, създавайки илюзия за идентичност, или когато едно и също явление се описва с различни наименования, създавайки изкуствено разграничение. „Jingle“ грешката се появява, когато еднакви наименования насаждат невярното предположение за еднаквост на различни конструкции, а „jangle“ грешка е когато различни наименования се тълкуват като доказателство за различност въпреки концептуалното сходство ([Hanfstingl et al., 2024](#)). В контекста на психометричната валидност тези феномени затрудняват коректното свързване между теоретични определения и емпирични операционализации, което подкопава способността на изследванията да ангажират стабилни номологични мрежи и валидни измервателни интерпретации. Осъзнаването и систематичният контрол на



такива грешки е критично условие за гарантиране, че представянето на АФД като отделен конструкт не се дължи на езиково или терминологично разминаване, а на реално концептуално и емпирично разграничение. Именно ясната концептуална дефиниция, систематичната диференциация и експлицитното номологично позициониране на АФД минимизират този риск. В този смисъл инкременталната валидност функционира като финален тест за конструктна яснота и фалсифицируемост, в пълно съответствие с класическите и съвременните методологични стандарти в психологията ([American Educational Research Association et al., 2014](#); [Cronbach & Meehl, 1955](#)).

Ако бъдещи изследвания покажат, че АФД не се разграничава достатъчно ясно от ниска академична ангажираност, повърхностен подход към ученето, академична дезангажираност и прегаряне, или че не внася допълнителна обяснителна стойност над тях, терминът не следва да се поддържа като самостоятелен конструкт.

Етични и приложни импликации на Академичната функционална дезангажираност

Въвеждането на Академичната функционална дезангажираност като отделен аналитичен конструкт има съществени етични и приложни последици, които изискват изрично разглеждане. Тъй като АФД описва специфичен модел на академично функциониране, а не дефицит или патология, нейната употреба следва да бъде ориентирана към разбиране и подкрепа, а не към оценяване или санкциониране.

На приложно равнище, концептуалната яснота на АФД позволява разработването на интервенции на ниво университет, факултет или конкретен курс, които са насочени към оптимизиране на учебната среда, а не към „коригиране“ на студента. Това включва промени в структурата на оценяването, дизайна на учебните задачи и очакванията за участие, така че да се разпознават и управляват функционалните форми на дистанциране от учебната дейност, без да се интерпретират автоматично като липса на мотивация или личен дефицит. На ниво преподавател, АФД може да служи като аналитична рамка за по-прецизно разчитане на студентското участие и за адаптиране на педагогическите стратегии към реалните модели на ангажиране и оттегляне.

Едновременно с това, съществуват значителни етични рискове, ако АФД бъде използвана безпринципно. Основният риск е свързан с етикетирането, превръщането на аналитичен конструкт в стабилна характеристика на индивида. Подобна опростена интерпретация би довела до погрешно приписване на вина на студента за поведенчески или когнитивни

модели, които често са контекстуално обусловени. Допълнителен риск представлява възпроизвеждането на неравенства, ако АФД се използва без чувствителност към институционални, социални и културни различия в достъпа до ресурси и академична подкрепа. Поради това, принципното етично изискване при използването на АФД е ясно разграничение между аналитично описание и нормативна оценка. Конструктът следва да се прилага като инструмент за диагностика на академични процеси и за формиране на подкрепящи политики, а не като основание за селекция, санкции или индивидуализиране на отговорността. В този смисъл, АФД служи не за класифициране на „проблемни“ студенти, а за по-добро разбиране на взаимодействието между студент, учебна среда и институционални практики. Именно това ориентиране към подкрепа, а не към контрол, е ключово за етичната легитимност и приложната стойност на предложения конструкт.

Ограничения на концептуалната статия

Настоящата статия има изрично концептуален характер и това предопределя набор от ограничения, които следва да бъдат ясно изказани. Първото и най-съществено ограничение е рискът от концептуална припокриваемост. Въпреки систематичната диференциация между Академичната функционална дезангажираност и близки конструкти като дезангажираност, прегаряне, демотивация и прокрастинация, пълното елиминиране на припокриване на индикаторно равнище не може да бъде гарантирано без емпирична проверка. Концептуалната яснота, постигната чрез дефиниционни граници и номологично позициониране, представлява необходима, но не достатъчна стъпка за утвърждаване на конструктната отделимост.

Статията не разглежда емпирично времевата динамика на АФД. Макар конструкцията да е дефинирана като функционален модел на академично функциониране, а не като състояние, свързано с изтощение и по-широко психично натоварване, остава отворен въпросът дали и при какви условия АФД е стабилна във времето или е преходна реакция на конкретни учебни изисквания. Липсата на лонгитюдни данни ограничава възможността да се разграничат трайни модели на функционална дезангажираност от краткосрочни адаптивни стратегии.

Друго ограничение е свързано с контекстната специфичност на предложената концептуализация. АФД е формулирана в рамките на университетската академична среда и предполага ясно дефинирани учебни задачи, курсове и институционални изисквания.

Преносимостта на конструкта към други образователни нива или към неформални образователни контексти не е разглеждана и не следва да се предполага априорно.

Остава открит въпросът за културната валидност и преносимост на АФД. Концептуалните разграничения са изградени върху литература, доминирана от западни академични системи, в които автономията, индивидуалната отговорност и формалното оценяване заемат централно място. В култури с различни образователни норми и очаквания функционалните прояви на дезангажираност могат да имат различно значение и различни индикатори.

Накрая, като концептуална статия, настоящата работа умишлено се въздържа от формулиране на емпирични твърдения и количествени оценки. Това означава, че валидността на АФД остава условна и фалсифицируема, зависима от бъдещи емпирични изследвания. Тази ограниченост не е слабост, а методологично изискване, което ясно очертава границите между концептуално предложение и емпирично утвърждаване.

Заклучение

Настоящата статия не установява Академичната функционална дезангажираност като вече валидиран академичен конструкт. Нейният принос е по-ограничен, но научно по-защитим. Тя формулира концептуалното ядро на предложението, очертава границите му спрямо близки академични феномени и задава условията, при които АФД би могла да бъде приета, ревизирана или отхвърлена като самостоятелен конструкт. В този смисъл стойността на текста не се състои в предварително обявяване на АФД за доказана категория, а в изграждането на ясна и фалсифицируема концептуална рамка, която подлежи на строга емпирична проверка.

Емпирична подкрепа за АФД би била налице, ако бъде показано, че предложените индикаторни области формират вътрешно съгласувана и интерпретируема структура, която може да бъде разграничена от утвърдени конструкти като академична дезангажираност, прегаряне, демотивация, ниска академична ангажираност и прокрастинация. Минимално условие в тази посока е установяването на структурна обособеност и относителна устойчивост на конструкта в различни академични подгрупи и контексти. Не по-малко важно е да се провери дали АФД има собствено аналитично значение, което не се изчерпва от вече наличните понятия в академичната психология.

Допълнителен аргумент в полза на АФД би бил наличието на инкрементална полезност, тоест способност да допринесе с допълнителна обяснителна стойност при анализа на

академичното функциониране над вече утвърдените конструкции. Подобна подкрепа би била особено убедителна, ако АФД запазва своята роля в модели, насочени към разбиране на форми на участие, устойчивост в учебния процес и риск от отдръпване, без да се свежда до вторично проявление на вече познати феномени. Точно тук ще се реши дали терминът улавя реално различим модел на функциониране, или само преименува вече описани процеси.

Същевременно предложението следва да бъде отхвърлено или съществено ревизирано, ако бъдещи изследвания покажат, че предполагаемите индикатори на АФД се припокриват систематично с други конструкции, не формират достатъчно ясна структура или не добавят самостоятелен обяснителен принос. Същото важи и ако поведението, което тук се концептуализира като АФД, се окаже по-прецизно обяснимо чрез ниска академична ангажираност, повърхностен подход към ученето, академична дезангажираност, прегаряне или демотивация. При такъв резултат запазването на нов термин не би било научно оправдано.

Следователно АФД трябва да се разглежда не като предварително утвърдена категория, а като проверимо концептуално предложение с ясно формулирани условия за потвърждение и отхвърляне. Именно това придава научна стойност на статията. Тя не претендира да приключва дебата, а да го постави на по-прецизна концептуална основа, така че бъдещите емпирични изследвания да могат да покажат дали АФД заслужава място сред самостоятелните конструкции на академичното функциониране или следва да бъде изоставена в полза на вече утвърдените обяснителни рамки.

Funding/Financial Support

The author has no funding to report

Other Support/Acknowledgement

The author has no support to report.

Competing Interests

The author has declared that no competing interests exist.

References

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bernuzzi, C., Paganin, G., Petrilli, S., & Margheritti, S. (2025). *Old trends in new clothing? Exploring the quiet quitting phenomenon through a scoping review*. *Current Psychology*, 44, 10990–11010. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07920-x>
- Boruchovitch, E., Rufini, S. E., Ganda, D. R., Miranda, L. C., & de Almeida, L. S. (2022). *Self-handicapping strategies in educational context: Construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ)*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35, 8. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00210-6>
- Carmona-Halty, M., Alarcón-Castillo, K., Semir-González, C., Sepúlveda-Páez, G., & Schaufeli, W. B. (2024). *Burnout Assessment Tool for Students (BAT-S): Evidence of validity in a Chilean sample of undergraduate university students*. *Frontiers in Psychology*, 15, 1434412. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1434412>
- Corbin, T. A., & Flenady, G. (2024). *Quiet quitting as compensatory respect: Meaningful work, recognition, and the entrepreneurial ethic*. *Philosophy of Management*, 23, 461–480. <https://doi.org/10.1007/s40926-024-00320-4>
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). *Construct validity in psychological tests*. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Drews, M., Schröder, J., Schmiedek, F., & Schneider, J. (2020). *Helplessness among university students*. *Education Sciences*, 10(8), 213. <https://doi.org/10.3390/educsci10080213>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Garratt-Reed, D., Howell, J., Hayes, L., & Boyes, M. (2018). *Is perfectionism associated with academic burnout through repetitive negative thinking?* *PeerJ*, 6, e5004. <https://doi.org/10.7717/peerj.5004>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). *Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review*. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hanfstingl, B., Oberleiter, S., Pietschnig, J., Tran, U. S., & Voracek, M. (2024). Detecting jingle and jangle fallacies by identifying consistencies and variabilities in study specifications – a call for research. *Frontiers in Psychology*, 15, 1404060. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1404060>
- Hunsley, J., & Meyer, G. J. (2003). *The incremental validity of psychological testing and assessment: Conceptual, methodological, and statistical issues*. *Psychological Assessment*, 15(4), 446–455. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.15.4.446>

- Kim, S., & Seo, E. (2015). *The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis*. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Li, J., & Xue, E. (2023). *Dynamic interaction between student learning behaviour and learning environment: A meta-analysis of student engagement and its influencing factors*. *Behavioral Sciences*, 13(1), 59. <https://doi.org/10.3390/bs13010059>
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). *School burnout: Diminished academic and cognitive performance*. *Learning and Individual Differences*, 42, 126–131. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015>
- Pelletier, L. G., Dion, S. C., Slovinec-D'Angelo, M., & Reid, R. (2004). *Why do you do what you do? An analysis of the construct of amotivation*. *European Journal of Social Psychology*, 34(5), 561–579. <https://doi.org/10.1002/ejsp.209>
- Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). *Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rodríguez-Medellín, R., Zamarripa, J., Marentes-Castillo, M., Otero-Saborido, F., Baños, R., & Morquecho-Sánchez, R. (2020). *Mexican validation of the Engagement and Disaffection in Physical Education Scale*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1821. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061821>
- Runyon, C. R., Paniagua, M. A., & Dyrbye, L. N. (2023). *Exploring the validity based on internal structure of the Oldenburg Burnout Inventory – Medical Student (OLBI-MS)*. *Teaching and Learning in Medicine*, 35(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/10401334.2021.2018695>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). *School Burnout Inventory: Reliability and validity*. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). *Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies*. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). *The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach*. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). *Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?* *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Steel, P. (2007). *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review*. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steenberghs, N., Lavrijsen, J., Soenens, B., & Verschueren, K. (2021). *Peer effects on engagement and disengagement: A person-centered approach*. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1159–1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000665>

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, É. F. (1992). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). *A question of belonging: Race, social fit, and achievement*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2014). *Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement*. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). *Expectancy–value theory of achievement motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

About the Author

Filip Filipov, PhD (<https://orcid.org/0009-0009-9439-2503>) is an associate professor at the Department of Social and Pharmaceutical care at the Medical University - Pleven

Corresponding Author's Contact Address[TOP]

1, Sv. Kliment Ohridski Str.
5800 Pleven
Bulgaria
E-mail: filip.iv.filipov@abv.bg



Appendix

Таблица 1.

Концептуална диференциация на академичната функционална дезангажираност спрямо близки академични конструкти

Конструкт	Ядро на дефиницията	Волева насоченост	Типични индикатори (поведение / емоция / когниция)	Ключова граница спрямо АФД	Основни източници
Академична функционална дезангажираност (АФД)	Селективен модел на академично участие, при който индивидът съзнателно поддържа минимално функционално изпълнение без ориентация към дълбочинно усвояване.	Инструментална	Поведение: минимално участие; Емоция: неутралност/дистанция Когниция: повърхностна обработка	Референтен конструкт	Настояща концептуализация
Ниска академична ангажираност	Ниски нива на поведенческа, емоционална и когнитивна ангажираност без активни отрицателни прояви.	Наличие (слаба)	Поведение: ниско участие; Емоция: слаб интерес; Когниция: ограничена инвестиция	Липсва селективна функционалност и активна дистанция	Fredricks et al., 2004
Академична дезангажираност	Активно оттегляне от учебни дейности, съпроводено от негативни емоции и поведенческо избягване.	Наличие (негативно насочена)	Поведение: отказ/преструване; Емоция: обезсърчение; Когниция: отказ от инвестиция	При АФД няма активно оттегляне и доминиращ негативен афект	Steenberghs et al., 2021
Демотивация	Състояние на липса на намерение и отсъствие на мотивация за действие.	Отсъстваща	Поведение: инертност; Емоция: апатия; Когниция: липса на цел	При АФД волевата насоченост е запазена	Pelletier et al., 2004 ; Vallerand et al., 1992
Академично прегаряне	Синдром, характеризиращ се с изтощение, цинизъм и намалена ефективност в академичния контекст.	Наличие (реактивна)	Поведение: спад в продуктивността; Емоция: изтощение; Когниция: неефикасност	Изтощението не е дефиниращо за АФД	Salmela-Aro, Kiuru, et al. (2009) ; Schaufeli, Martínez, et al., 2002
Академичен	Негативно и дистанцирано	Наличие	Поведение: дистанция;	Компонент, не	Garratt-Reed et al.,



Конструкт	Ядро на дефиницията	Волева насоченост	Типични индикатори (поведение / емоция / когниция)	Ключова граница спрямо АФД	Основни източници
цинизъм	отношение към смисъла на учебната дейност.	(негативна)	Емоция: негативизъм; Когниция: девалвация	функционален модел	2018 ; Salmela-Aro, Kiuru, et al. (2009)
Академична прокрастинация	Доброволно отлагане на академични задачи въпреки очаквани негативни последици.	Наличие	Поведение: отлагане; Емоция: напрежение; Когниция: конфликт на намерения	АФД не се дефинира чрез отлагане	Kim & Seo, 2015 ; Steel, 2007
Академично отпадане / намерение за оттегляне	Намерение за прекратяване или напускане на образованието.	Наличие (към изход)	Поведение: отсъствия; Емоция: отчуждение; Когниция: решение за напускане	При АФД участието е формално запазено	Gubbels et al., 2019
Академично самоограничаване	Стратегическо създаване на пречки за защита на Аз-а при оценяване.	Наличие (защитна)	Поведение: самосаботаж; Емоция: тревожност; Когниция: външни атрибуции	АФД не е защитна стратегия	Boruchovitch et al., 2022
Заучена безпомощност	Убеждение, че усилията не влияят върху резултатите, водещо до пасивност.	Отсъстваща /ерозирала	Поведение: пасивност; Емоция: безпомощност; Когниция: ниска контролна очакваност	При АФД контролното убеждение е запазено	Drews et al., 2020
Повърхностен подход към ученето	Ориентация към минимално изпълнение чрез запаметяване без разбиране.	Наличие	Поведение: механично учене; Емоция: неутралност; Когниция: повърхностна обработка	Подход към учене, не модел на ангажираност	Richardson et al., 2012

