

Research Articles

Работа с деца в риск

Work With Children at Risk

Наташа Вирмозелова Ангелова (Natasha Virmozelova Angelova)*^a

[a] Катедра Психология, ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, България (Department of Psychology, South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria).

Резюме

Проведено е пилотно изследване, част от лонгитюден психолого-педагогически експеримент за работа с деца в риск. Изследователската програма на психолого-педагогическия експеримент се осъществява на няколко стъпки: в първия етап се включва предварително проучване на психологичните особености на малка група изследвани лица, групирани по признака „деца, живеещи в риск“ и на контролна група изследвани лица на същата възраст. Втора стъпка е реализиране на формиращ психолого-педагогически експеримент с експерименталната група; трета стъпка е повторно, финално изследване със същите методики на двете групи (експериментална и контролна група); четвърта стъпка е сравнение на получените данни на двете групи изследвани лица в началото и края на експеримента. Целта ни е апробиране на обучителна програма за деца, живеещи в риск, относно повишаване на социалните им умения и лични компетенции за общуване в конфликтни ситуации, както и за осъзнаване на личната им отговорност и насърчаване на собствената увереност при вземане на решение, управляване на емоциите и чувствата при преодоляване на травми и загуби. Ситуативната тревожност е по-ниска във второто изследване на експерименталната група в сравнение с първото. Наблюдават се и различия между двете групи (експериментална и контролна групи) по отношение на „сътрудничеството“ като стил за справяне в конфликтни ситуации, като тази стратегия е по-използвана от лицата в контролната група. Това пилотно изследване няма претенцията за категоричност и изчерпателност по отношение на полезността от проведеното формиращо обучение, поради все още малката извадка (14 изследвани от експерименталната и 20 изследвани от контролната група), но показва необходимостта от работа с децата в риск, въпреки слабата им мотивация за участие в извънкласни форми на занятия.

Ключови думи: работа в група, деца в риск, психолого-педагогически експеримент

Abstract

A pilot study was carried out as a part of a long-term psycho-pedagogical experiment for work with children at risk. This psycho-pedagogical experiment consisted of several stages. The first stage was a research of some psychological characteristics of a small group of children at risk, and of a control group of children at the same age. Second - a psycho-pedagogical experiment with the experimental group; the third step was the final study of the both groups with the same methods. The fourth step was to compare the results of both groups at the beginning and the final of the experiment. The aim of this psycho-pedagogical experiment was to probe an educational program for children at risk, enhancing their social and personal skills in conflict situations. Also this program was prepared to give awareness for their personal responsibilities and to encourage their confident decision-making, their emotion control when they overcome some traumas and losses. Situational anxiety was lower at the final study of the experimental group compared to the beginning. There were also some differences between the experimental and control groups in the use of cooperation like a behavioural style in a conflict situation. This strategy was preferred by the control group. This pilot study do not pretend to be definitive in terms of significance of education because of the small number of the respondents in the sample (14 subjects in the experimental and 20 subjects in the control group), but it has shown the importance and necessity of work with children at risk despite their low motivation to participate in extracurricular activities.

Keywords: work in group, children at risk, psycho-pedagogical experiment

Psychological Thought, 2014, Vol. 7(1), 1–18, doi:10.5964/psyct.v7i1.74

Received: 2013-04-18. Accepted: 2013-08-09. Published (VoR): 2014-04-30.

Handling Editor: Stanislava Stoyanova, Department of Psychology, South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria

*Corresponding author at: South-West University “Neofit Rilski”, 66, Ivan Mihailov Street, 2700, Blagoevgrad, Bulgaria. E-mail: natasha_v@abv.bg



This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Въведение

Във времето на динамично информационно развитие днешното общество е изправено пред промени, които оказват влияние и имат специфични изисквания към начина на живот на всяко семейство, и на всяка институция, в която се отглеждат деца. Затова е необходимо насърчаване и развиване на личностния потенциал на децата и хората, които се грижат за тях, по начин който е адекватен на бързо променящата се действителност и на неотложните изисквания в развитието на подрастващите. Освен динамиката в развитието на информационните технологии, особеностите в психическото развитие при подрастваща възраст също са важен фактор, който влияе на потребностите на юношите. Без съмнение обаче, средата, в която подрастващите учат житейските си уроци, е тази, която подпомага или усложнява идентифицирането на собствените потребности, формулирането на собствените ценности и мотивира реализирането на стремежите и желанията. Юношите изграждат своята личност, като черпят опит от семейната и заобикалящата ги социална среда. В зависимост от начина на въздействие на средата върху подрастващия се оформя по определен начин бъдещата му индивидуалност.

Характерът на взаимоотношенията между членовете на най-близкото обкръжение и културното им равнище оказват изключително влияние върху насочеността на юношите към бъдещето.

Социалната среда на подрастващите, включваща семейната среда, най-близкото социално обкръжение (референтна среда) и училищната среда (Dimitrova, 1996; Lisina & Dimitrov, 1982), осъществява социализиращо влияние, което се реализира в два аспекта – целенасочено и стихийно.

Специално организираното, целенасочено въздействие се осъществява с цел формиране у личността на качества и поведение, съответстващи на социално приетите и ценени норми на поведение, докато стихийното, хаотичното въздействие се характеризира с непланираност, но упражнява силно влияние върху поведението на детето, тъй като обикновено то се възприема без особени усилия. Тези два механизма на въздействие на социалната среда водят до положителни резултати при формирането на личността на подрастващите, само ако работят в една и съща посока за постигане на личностно и обществено значими цели. Иначе следва дисхармония във влиянието на отделните компоненти на социалната среда, което се отразява отрицателно на развитието на юношата.

В специализираните институции, където за децата се грижат екипи, се затруднява ранното установяване на емоционални взаимоотношения дете-възрастен. Неудовлетворяването на потребността от компенсиране на възникналите негативни емоционални състояния на детето води до тяхното задържане и натрупване, а от там - и до нарушения в „Аз – концепцията“ и смущения в поведението.

На практика се оказва, че научната литература в областта на психологията все още не разпознава като предизвикателство онези деца, живеещи в риск, които не нарушават социалните и моралните норми. Основно проучванията са в посока на девиантното и деликвентното поведение, и факторите, които ги поражда, а профилактиката и превенцията им са насочени към ограничаване на съответното поведение най-често с рестриктивни мерки.

Какво обаче се случва в психичен план и какво се наблюдава в поведението на едно дете, което е загубило и двамата си родители или поради различни причини от социален и икономически характер е настанено в социално заведение, но няма отклоняващо се от социалните норми поведение? Разбира се, преживява

самота и изоставеност, а за тях има доста научни разработки (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1982), но все пак има и личностни характеристики, които страдат в пряко отношение от липсата на стабилна семейна и социална среда. Всеки човек, който се е грижил за тийнейджър - родител, попечител, се е изправял пред трудностите на емоционалната им реактивност, неудовлетворителното общуване на ръба на конфликта и нестабилната им самооценка, както по отношение на собствената им личност, така и относно собствената им представа за мястото им в живота и мястото им сред другите хора. В този смисъл е необходимо да се провеждат изследвания, които да потърсят по кои аспекти в психологичен план се отличават подрастващите, които живеят в риск и подрастващите, които не са под контрола на Отдел „Закрила на детето” по критерия „деца, живеещи в риск”. Необходимостта от такова изследване се поражда не само от големия брой деца, попадащи под опеката на Отдел „Закрила на детето” по този критерий, а и поради причината, че за да се работи адекватно на терен, са нужни методологични пособия, съобразени с потребностите на практикуващите от достъпност (лесни за употреба от всеки работещ, който се налага да замести колегата си), системна позиция (обединяваща гледните точки от страна на децата, на техните родители-попечители, на професионалистите, работещи с тях) и разнообразие на използваните методи за постигане на едни и същи цели. Азбучно университетско правило е да се търси връзка между актуалното в живота на практикуващите и теоретичните модели, обясняващи причинно-следствените връзки и търсещи нови обяснителни схеми за оптимизиране на работния процес.

Възрастовите особености на подрастващите не могат да бъдат изключени от рамките на подобно изследване. Това допълнително усложнява детайлизирането на онези психични компоненти, които биха били най-силно засегнати от ситуацията, поставяща детето в риск. Проучвайки научната литература по проблемите на юношеството, открихме три големи групи проблеми, типични за възрастта – първата е свързана с емоционалната сензитивност, втората - с трудности в контакта (усложнено общуване) и третата - с динамични промени на възприятието за себе си и собствената успешност. Това са и трите области, които по наше мнение се явяват засегнати особено силно при децата в риск, поради фактически недостатъчния обмен със социализиращите структури – семейна, училищна, референтна.

Емоционалната сензитивност обединява състояния, които неизбежно се съпровождат с емоция, която най-често се разпознава като тревога. Спилбъргър (in Shtetinski & Paspalanov, 1989) описва тревожността като емоционален процес, в който се прави опит да се разграничат три компонента: „стрес – възприемане на заплахата – състояние на тревожност”. Значението на личностните фактори определя направление в изследването на тревожността, разделящо я на личностна черта и на актуална тревога, като част от структурата на дадено психично състояние в конкретен момент (Shishkov & Vitanova, 2004).

Sullivan & Sullivan (1980) определят тревожността като интерперсонална емоция, появяваща се при фрустрирането на връзката дете-майка. Тази емоция възниква в резултат от преживяването на загубата любов и сигурност, свързва се с усещането за безнадеждност и безпомощност.

Erikson (1996) свързва тревожността в юношеството със страха от загубата на идентичност. Любовта и тревожността са основни мотиви за идентификацията. Родителската любов се интернализира във формата на сигурност, в усещането за доверие и приетост, което дава и една положителна самооценка. Ако това усещане се поддържа, то може да се превърне в устойчиво. Тревожността също може да се интернализира и превърне в устойчиво преживяване. Възникването на тревожността е свързано с появата на две преживявания: преживяване на раздялата (загуба) и преживяване, свързано с любовта. Тя не възниква при

травми или болезнени въздействия, а е свързана с усещането за безпомощност, породено от разрушаването на връзките с тези, които се грижат за детето.

Това поставя и началото на преживяванията, свързани с промяна в начина на самовъзприемане. Развитието на собствения образ в подрастващата възраст е свързано основно с позицията, с ролята, която детето заема на база различните взаимоотношения с другите. Съществуват две форми на самовъзприемане (Stamatov, 2000): предпазваща - Азът се опитва да избегне неодобрението и обикновено преживява тревожност; завоюваща - Азът засилва неопределеното благоприятно впечатление чрез натрупване на одобрение (Arkin, 1981). Отношението към собствения опит - дейност, в която детето обективира себе си, е един от механизмите за развитието на себе си.

Общуването с другите е пътят, по който, преминавайки, юношата изгражда самовъзприемането си, утвърждава или опровергава наложените от другите концепции за собствения му Аз. Този е и пътят за откриване или разпознаване на собствено значимите неща, които ще бъдат главен мотиватор на бъдещото му поведение. Противопоставянето на авторитетите е важно условие за преминаване през юношеството, как обаче се справят юношите и хората, които се грижат за тях, е въпрос, който стои и пред двете страни, а и двете страни имат своя неотклонна и често противоположна позиция. Сигурно и за двете страни е, че им е необходимо повишаване на компетенциите за справяне. Тъй като общуването е най-вече двустранен процес, предполага предаване на информация от едната страна към другата, последвано от обратна реакция. Така в конфликтна ситуация обикновено участниците действат под напора на емоциите и всяка страна набляга на собственото възприемане на действителността. По този начин основно се задълбочават различията между конфликтующите и тогава е необходима подкрепа, която да насочи поне една от страните към по-ефективно поведение.

Предлаганата подкрепа, представена в тази статия, е на база формиране на групи с деца, живеещи в риск, включването им в обучителни модули и програми за личностно развитие. С подобна комбинация от дейности и контакт с други деца, както и с учителите, които много често са и модел на поведение за децата, те постепенно придобиват увереност да продължават изследването на себе си и осмислянето на случващото се в живота им.

Работата в малки групи предлага на юношите възможност да получат предизвикателства, да се чувстват добре като експериментират. Груповата работа им дава възможност да работят върху общи задачи за постигане на общи цели. Това им помага да се обличат с връстниците си, да се научат да си сътрудничат, както и да се уважават взаимно. Работата в малки групи благоприятства изграждането на здрави екипи и поражда атмосфера на доверие, чувство на принадлежност към общността, любезност и толерантност към различията.

За да въведем читателите на статията в изследваната проблематиката, ще представим основни понятия, които използваме често.

- Деца в риск – определението на понятието е според Закона за закрила на детето (Zakon za Zakrila na Deteto, 2000), дефинирано съгласно Допълнителните разпоредби, чл. 11 от ЗЗД: „Дете в риск” е дете:
 - а) чиито родители са починали, неизвестни, лишени от родителски права или чиито родителски права са ограничени, или детето е останало без тяхната грижа;
 - б) което е жертва на злоупотреба, насилие, експлоатация или всякакво друго нехуманно или унижително отношение или наказание в или извън семейството му;

- в) за което съществува опасност от увреждане на неговото физическо, психическо, нравствено, интелектуално и социално развитие;
- г) което страда от увреждания, както и от труднолечими заболявания, констатирани от специалист;
- д) за което съществува риск от отпадане от училище или което е отпаднало от училище“.

Съставителите на „Ситуационен анализ на някои групи деца в риск в България“ (Kúlanov & Zagorova, 2012), предлагат класификация на децата в риск по следните критерии:

- Деца в криминогенен риск – лица до 18 годишна възраст, които поради свои индивидуални, личностни, поведенчески особености и характеристики на социалната им микросреда са извършили или са в потенциална ситуация да извършват насилие, асоциални прояви и престъпления, както и евентуално да развият криминална биография.
- Деца във виктимогенен риск - лица до 18 годишна възраст, които поради свои индивидуални, личностни, поведенчески особености и характеристики на социалната им микросреда са станали жертви или са в потенциална ситуация да станат жертви на престъпления, трафик, експлоатация или други форми на насилие.

Собствени проучвания

Експерименталната програма, представена в настоящата статия, е реализирана с изключителното съдействие на сдружение “Ресурсен център – Нова Алтернатива” в град Благоевград, което беше партньор по осъществяването на пилотното изследване чрез посредничеството с децата участници (и техните родители, попечители) в проект “Отворени врата - школа за общуване”, с помощта на Фондация “Работилница за граждански инициативи” по Програма “Дъга” с финансовата подкрепа на Фондация “ОАК “ и Фондация “Велукс”.

Периодът на проекта и фактическата работа с децата е от април 2011 до април 2013 година, но обучителната програма на пилотния психолого-педагогически експеримент е с продължителност от 6 месеца (от декември 2011 г. до юли 2012 г.).

Дейностите, в които бяха ангажирани децата от целевата група по проекта, освен в тематичните образователни модули (т.е., психолого-педагогическия експеримент) са също така и участие в индивидуални програми за личностно развитие с психолози и педагози, участия в кампании и инициативи за организиране на свободното време с психолози и педагози.

Цел на психолого-педагогическия експеримент

Научните изследвания в психологията са оскъдни по отношение на диагностициране на личностните, социалните и поведенческите дефицити на децата, живеещи в риск. Провокациите на постоянно развиващото се общество предизвикват децата да развиват в себе си умения за групова работа, разрешаване на проблеми, проучване на собствения си потенциал за справяне и умения за използването му. Семействата, а също и институциите, в които се отглеждат децата, не винаги съумяват да подкрепят или реагират на потребностите на децата. В този контекст съществуват организации, чиято цел е оказване на подкрепа на семейства и институции при отглеждането на деца.

В съответствие с това си поставихме за цел изготвяне на обучителна програма за деца и младежи, живеещи в риск, относно повишаване на социалните им умения и лични компетенции за общуване в конфликт-

тни ситуации, както и за осъзнаване на личната им отговорност и насърчаване на собствената увереност при вземане на решение, управляване на емоциите и чувствата при преодоляване на травми и загуби.

Задачи

1. Проучване на научната литература за диференциране на онези психологични аспекти, които са в дефицит и чието стимулиране и подкрепяне би подпомогнало личностното и социалното развитие на децата, живеещи в риск.
2. Подбор на методики за измерване на диференцираните в научната литература психологични аспекти.
3. Подбор на две групи изследвани лица:
 - целева група деца, живеещи в риск, за пилотната част на психолого-педагогическия експеримент;
 - контролна група деца за пилотната част на психолого-педагогическия експеримент, не попадащи под контрола на Отдел Закрила на детето по критерия „деца, живеещи в риск” .
4. Разработване на обучителни модули, подпомагащи развитието на дефицитните психологични аспекти на децата, живеещи в риск.
5. Реализиране на начален-констатиращ експеримент, чрез провеждане на изследване на посочените психологични характеристики на целевата група деца.
6. Реализиране на констатиращо изследване при контролната група деца по същите психологични аспекти, както при децата, живеещи в риск.
7. Сравнение и интерпретация на данните от изследванията на двете групи, за установяване на различия и сходства по изследваните психологични аспекти.
8. Осъществяване на формиращата част от психолого-педагогическия експеримент, чрез провеждане на обучение по предвидените модули с целевата група деца (5 модула, всеки с 15 часа занятия, с по 45 минути продължителност на всеки час, за период от 6 месеца).
9. Реализиране на заключителен-констатиращ експеримент, чрез провеждане на изследване на посочените психологични характеристики на децата от целевата група.
10. Сравнение и интерпретация на резултатите от началното и заключителното изследване на целевата група.
11. Обобщаване на данните и оформяне на изводи относно степента на влияние на въведената независима променлива – проведеното обучение и влиянието на други фактори като възрастта.

Хипотези

- Основната ни хипотеза, е че в следствие от проведеното формиращо обучение на експерименталната група, ще отчетем съществени различия по данните от използваните методики (за изследване на тревожността, на типичните реакции в конфликтни ситуации, за самовъзприемането) между първото (преди формиращото обучение) и второто (след преминаване на формиращото обучение) изследване на експерименталната група.
- Работна хипотеза 1 е, че степента на тревожност на експерименталната група ще бъде по-ниска при второто изследване, тоест след провеждане на формиращото обучение.
- Работна хипотеза 2 е, че ще се повиши честотата на използваните в конфликтни ситуации реакции – сътрудничество, компромис, приспособяване на експерименталната група и съответно ще бъде по-ниска честотата на използване на бягство и съперничество като реакции в конфликтни ситуации, при второто изследване на експерименталната група, тоест след провеждане на формиращото обучение.
- Работна хипотеза 3 е, че ще се промени в положителна посока самовъзприемането на изследваните от експерименталната група след провеждане на формиращото обучение, в сравнение със самовъзприемането им през първия етап на изследването.

- Работна хипотеза 4 е, че при първото си изследване експерименталната група ще има по-висока тревожност; по-често ще използва реакции като съперничество, бягство и ще има по-негативно самовъзприемане, в сравнение с изследваните лица от контролната група, където предполагаме, че тревожността им ще бъде по-ниска, по-често реакциите им при конфликт ще са сътрудничество, компромис и приспособяване, а самовъзприемането им ще бъде положително.

Контингент на изследване

Експерименталната група се състои от 14 деца на възраст 13 – 18 години, 6 момчета и 8 момичета, общата им характеристика е – деца, живеещи в риск (тоест групата се състои от деца, които са преживели травми и загуби в семейна среда, имат риск от отпадане от училище, както и деца от институции и деца от приемни семейства). Подборът на групата е осъществен чрез насочването на децата от Отдел “Закрила на детето” и педагогическите съветници от училищата, към сдружение “Ресурсен център – Нова Алтернатива” в град Благоевград, който е акредитиран за работа с деца в риск. Една част от децата (9 от тях) живеят в непълни семейства, включително и приемни семейства, а друга част (5 от тях) са настанени в институция, всички посещават училище, имат променлив училищен успех.

Контролната група се състои от 20 ученика (13 момичета и 7 момчета) в същия възрастов диапазон (13-18 години), учащи в различни училища без изразени проблемни преживявания, неподлежащи на контрол от Отдел „Закрила на детето”.

Методически инструментариум

В направеното начално и заключително изследване на експерименталната група, както и в изследването на контролната група са използвани методиките:

- „Анализ на поведението в конфликтна ситуация” на Томас-Килмън ([Ivanov, 1999a](#)) – Методиката се състои от 30 двойки твърдения, измежду които изследваното лице трябва да избере от всяка двойка по едно твърдение. Тя диагностицира поведението на човека в конфликтна ситуация. Показва доколко човек е склонен към съперничество, сътрудничество, компромис, избягване или приспособяване като стилове за реакция в конфликтна ситуация.
- „Въпросник за изследване на тревожността” на Ч. Спилбъргър ([Ivanov, 1999b](#); [Shtetinski & Paspalanov, 1989](#)) - Въпросникът измерва тревожността като характеристика на личността и като емоционално състояние. Въпросникът съдържа две отделни скали за измерване на тревожността: скала за ситуативна тревожност, съдържаща 20 твърдения, които по инструкцията оценяват как изследваният «се чувства в този момент»; скала за личностна тревожност, съдържаща също 20 твърдения, които оценяват как изследваният «се чувства изобщо».
- Методика „Дървото” ([Ponomarenko, 1999](#)) – Проективна методика, която представлява рисунка на дърво, върху което са изобразени човечета в различна поза на тялото, на различни места по дървото и в различни ситуации. От изследваните лица се иска да отбележат с червено онова човече, изобразено върху дървото, което според тях (изследваните) отговаря в най-пълна степен на собственото им настроение и начина по който се чувстват в момента. След като изпълнят задачата, от изследваните се иска да отбележат със зелено оная позиция на човече, която им харесва най-много и биха искали да бъдат на негово място. Всяка избрана позиция на човече от дървото представлява положението и отношението, които имат изследваните в момента или биха искали да имат в бъдеще към себе си. Позициите на човечета върху дървото са общо 21. Анализът на резултатите от методика „Дървото” е насочен към следните показатели:
 - коя позиция на дървото е избрало детето за себе си;
 - с положението на кое човече се отъждествява детето;
 - какво е реалното положение на дървото и какво идеалното (това, което иска да бъде);

- какви са различията между „Аз-реално” и „Аз-идеално”;

Ключ и интерпретация на методика „Дървото”:

- Позиции 1, 3, 6, 7 – характеризират нагласа за преодоляване на препятствия;
- 2, 19, 18, 11, 12 – общителност, дружеска подкрепа;
- 4 – устойчиво състояние (желание за успех, но без да се преодоляват трудности);
- 5 – обща слабост, неголям запас от сили, изтощение, пасивност;
- 9 – мотивация за развлечения;
- 13, 21 – отстраненост, изолираност, тревожност;
- 8 – отстраненост от учебния процес, грижа за себе си;
- 10, 15 – комфортно състояние, нормална адаптация;
- 14 – кризисно състояние, „Падане в пропастта”;
- 20 – перспектива за завършеност на самооценката и нагласи за лидерство.

Експериментална програма

Тематичните модули са общо пет (авторски, създадени специално за целта на описваната психолого-педагогическа програма), с продължителност от 15 часа за всеки модул, реализирани са ежеседмично по 4 учебни часа, за шест месеца (декември 2011 г. до юли 2012 г.), като са били разпределени в дни извън учебното време на децата, в часови диапазон, уговарян всяка среща за следващата, според графика и допълнителните учебни и лични ангажименти на участниците. Всеки модул се състои от 8 сесии, в които са разгърнати темите, чрез:

1. ролеви игри, в които са включени участниците,
2. информативна част, в която децата се запознават с материали по засегнати в ролевите игри теми,
3. дискуссионна част – обсъждане по темите,
4. обратна връзка по всяка сесия, както и обратна връзка от модула в края му.

I-ви модул „Моите скрити възможности” - Дава възможност на децата да открият потенциалите, на които са носители. Участниците се сензитивират към собствените си потребности, към мислите, които имат за себе си и сравнението, което правят между себе си и другите хора, и толерантността към уникалността на хората. В тази сесия чрез практически упражнения децата могат да си отговорят на въпроси, свързани с желанията им относно бъдещата реализация. Чрез работата по двойки и в група се засилва екипният дух на отделните участници и се стимулира установяването на контакт и опознаването.

II-ри модул „Какво е здравословно?” - В този модул участниците се научават да идентифицират рисково поведение, включващо употреба на алкохол, наркотици, проституция, които са предпоставка за ранно забременяване, заразяване с ППБ (болести, предавани по полов път), трафик на хора. Тук също така се обръща внимание на здравословния начин на живот и се стимулира търсенето на дейности и поведение, водещи до здравословен начин на живот.

III-ти модул „Жизнено – важни социални умения” - В този модул основно формираме умения, свързани със стиловете на общуване и поведение, водещи до справянето с конфликтни ситуации, като преминаваме през формирането на такива характеристики като толерантност, асертивност, общителност, настойчивост

при отстояване на позициите и други. Тук отново децата откриват за себе си потенциалите, на които са носители, но по-конкретно свързани с решаването на конфликтни ситуации.

IV-ти модул „Планираме сами бъдещето си” - Акцентиране върху ценностите и възможностите да избираме или ограниченията, които срещаме в лицето на трудности от различен характер, родители, учители или събития от живота, които са непредвидени. Фокусираме се върху това, че различните гледни точки носят различна информация и това ни дава възможност да търсим най-добрия начин за реализиране на себе си, така че хората могат да планират добре, когато са добре информирани.

V-ти модул: Вземане на решение: избор и последствия - В този модул работим върху осъзнаването на факта, че за всяко действие си има последствие, което всеки трябва да изтърпи. Дискутираме въпроси, свързани с това, какво влияе на хората, когато взимат решения. Акцент поставяме върху емоциите като съветник за взимане на решение, подкрепата от която се нуждаем, когато сме взели някакво решение, влиянието на хората около нас върху изборите, които правим и т. н.

Резултати и обсъждане

В следващите таблици и графики представяме получените резултати от изследването по поредността на издигнатите хипотези (сравнението на началното и заключителното изследване, както и сравнението на резултатите между експерименталната и контролната групи), но тъй като извадката от изследвани е твърде малка, смятаме, че това е основната причина за липсата на значимост при по-голяма част от резултатите. На практика обаче сме проследили развитието във времето на всяко от децата и сме сигурни, макар и неподкрепени от статистиката, че настъпилите промени са повече на брой от тези, които са статистически защитени и не искаме да подценяваме тяхната значимост.

Установени са статистически значими различия при ниво $p < .05$ при резултатите от първото и второто изследване на децата живеещи в риск по степента на ситуативна тревожност (виж [Графика 1](#) и [Таблица 1](#)), тоест в началото преди работата в групите по обучителните модули и на края след приключване на работата в групите.

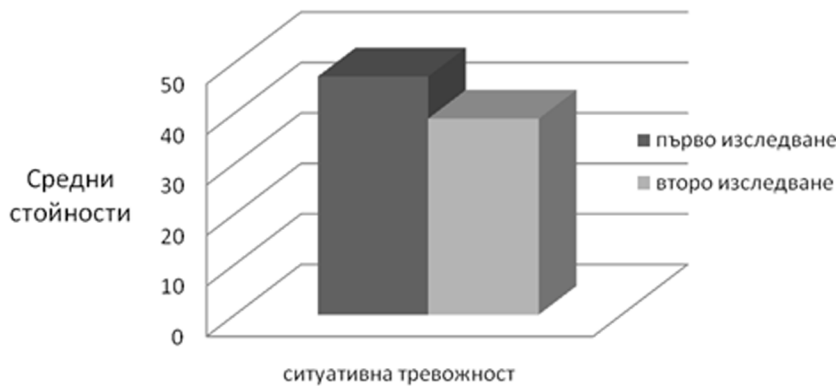
Анализът е осъществен чрез използването на U-критерий на Ман-Уитни (виж [Таблица 1](#)) и данните показват значима разлика между двете изследвания по отношение на ситуативната тревожност, като средните стойности показват, че при първото изследване нивото на ситуативна тревожност на експерименталната група е било по-високо (макар и в границите на нормата) в сравнение с второто изследване ($M_{1-го} = 47,21$; $SD = 9,52$ и $M_{2-го} = 38,85$; $SD = 9,94$).

Таблица 1

U-критерий на Ман-Уитни за резултати по ситуативна тревожност от първо и второ изследване на експериментална група

| | Ситуативна тревожност |
|----------------|-----------------------|
| Mann-Whitney U | 54,50 |
| Wilcoxon W | 159,50 |
| Z | -2,01 |
| p | 0,044 |

Както е видно от резултатите от първото и второто изследване (виж [Графика 1](#)) на експерименталната група, лицата имат средни стойности по ситуативна тревожност при първото изследване и ниски стойности при второто изследване. Въпреки малката извадка от 14 изследвани лица, резултатите от U-критерий на Ман-Уитни са значими, както е показано в [Таблица 1](#).



Графика 1. Резултати по ситуативна тревожност от първо и второ изследване на експериментална група.

Логичен извод е, че при първото изследване участниците в експерименталната група са имали по-висока ситуативна тревожност (макар и в средните стойности), поради факта на неизвестността от включването в нова и различна среда, евентуалните нови изисквания и опасенията „ще се справя ли“. В резултат на запознаването на юношите в групата и осъществяването на съвместни дейности като ролеви игри, дискусии, участниците в експерименталната група при второто измерване на ситуативната тревожност показват значимо занижение на стойностите.

Таблица 2

U-критерий на Ман-Уитни за резултати по личностова тревожност от първо и второ изследване на експериментална група

| | Личностова тревожност |
|----------------|-----------------------|
| Mann-Whitney U | 65,00 |
| Wilcoxon W | 170,00 |
| Z | -1,53 |
| p | 0,137 |

Анализът на данните за личностова тревожност с U-критерий на Ман-Уитни (виж [Таблица 2](#)) показва липса на значима разлика между двете изследвания по отношение на личностовата тревожност, тоест тя остава неповлияна от проведеното формиращо обучение.

Извод за доказване на първа работна хипотеза - „Степента на тревожност на експерименталната група ще бъде по-ниска при второто изследване, тоест след провеждане на формиращото обучение“ – хипотезата се потвърждава частично, тоест от представените данни е видно ([Графика 1](#) и [Таблица 1](#)), че ситуативната тревожност при второто изследване на експерименталната група е значително понижена.

В Таблица 3 проследяваме резултатите, получени при сравнение на първото и второто изследване на експерименталната група по методика „Анализ на поведението в конфликтна ситуация” на Томас-Килмън. В хипотезата се предполага, че ще се повиши честотата на използваните реакции – сътрудничество, компромис, приспособяване, и съответно ще бъде по-ниска честотата в използването на бягство и съперничество при второто изследване на експерименталната група, тоест след провеждане на формиращото обучение.

Таблица 3

Резултати от U-критерий на Ман-Уитни за сравнение на първо и второ изследване на експерименталната група по методика „Анализ на поведението в конфликтна ситуация” на Томас-Килмън”

| Тип реакция в конфликтна ситуация | Средни стойности | Стандартно отклонение | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z | p |
|-----------------------------------|------------------|-----------------------|----------------|------------|--------|-------|
| Избягване | $M_{1-го}$ 6,57 | $SD_{1-го}$ 1,65 | 88,5 | 193,5 | -0,452 | 0,667 |
| | $M_{2-по}$ 6,71 | $SD_{2-по}$ 1,68 | | | | |
| Приспособяване | $M_{1-го}$ 6,28 | $SD_{1-го}$ 1,54 | 85,5 | 190,5 | -0,587 | 0,571 |
| | $M_{2-по}$ 6,07 | $SD_{2-по}$ 1,32 | | | | |
| Съперничество | $M_{1-го}$ 5,07 | $SD_{1-го}$ 2,33 | 80,0 | 185,0 | -0,836 | 0,427 |
| | $M_{2-по}$ 5,71 | $SD_{2-по}$ 2,36 | | | | |
| Сътрудничество | $M_{1-го}$ 5,14 | $SD_{1-го}$ 1,56 | 83,0 | 188,0 | -0,705 | 0,511 |
| | $M_{2-по}$ 5,42 | $SD_{2-по}$ 1,55 | | | | |
| Компромис | $M_{1-го}$ 5,42 | $SD_{1-го}$ 2,53 | 80,0 | 185,0 | -0,836 | 0,427 |
| | $M_{2-по}$ 6,07 | $SD_{2-по}$ 1,94 | | | | |

Извод за доказване на втора работна хипотеза - от получените данни е видно, че хипотезата не се доказва, тоест типът реакция в конфликтна ситуация на експерименталната група изследвани лица, не се е променил значимо, визирайки статистическите данни. Основна причина за липсата на значими различия допускаме, че е малкият брой изследвани лица. При реализираните наблюдения на участниците в експерименталната група, обаче се наблюдават реални промени в поведенческата стратегия на някои от участвалите в проучването, което разбира се не смятаме за достатъчно основание за категоричност на резултатите. Промените, които ние наблюдавахме, са по отношение на спонтанността в контакта, в търсенето на информация, в представянето и защитаването на собствената позиция, както и в приемане на обратна връзка от останалите участници. Съществена промяна е пренасянето на тези социални компетенции към живота извън групата. Тук обратната връзка, която имаме, е от страна на родителите, учителите и персонала, гриещ се за децата в институцията.

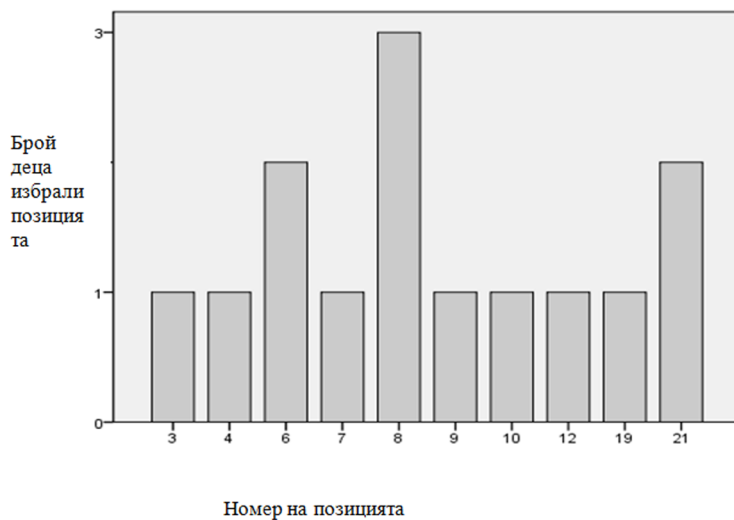
Следващите различия, които проследяваме, са по отношение на предпочитанията по позиции от методиката „Дърво”. В Таблица 4 наблюдаваме резултатите, получени от U-критерий на Ман-Уитни при сравняването на данните за доказване на трета работна хипотеза, която предполагаше, че ще се промени в положителна посока самовъзприемането на изследваните от експерименталната група след провеждане на формиращото обучение, в сравнение със самовъзприемането им в първия етап на изследването.

Таблица 4

Резултати от U-критерий на Ман-Уитни за сравнение на първо и второ изследване на експерименталната група по методика „Дървото“

| | Моментна позиция | Бъдеща позиция |
|----------------|------------------|----------------|
| Mann-Whitney U | 86,5 | 92,0 |
| Wilcoxon W | 191,5 | 197,0 |
| Z | -0,530 | -0,278 |
| p | 0,603 | 0,804 |

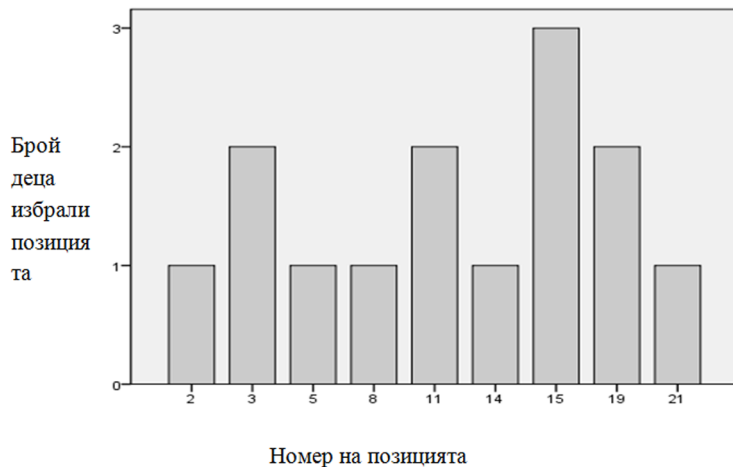
От [Графика 2](#) е видно, че най-силно предпочитаната „моментна“ позиция в първото изследване е 8, която според авторите на методиката характеризира състоянието на децата като дистанцирано от учебния процес, с акцент върху грижата за себе си. Следващите позиции са 6 и 21, които в известна степен са свързани с предходната 8, поради това, че те показват нагласа в децата за преодоляване на трудности и препятствия (позиция 6) и преживяване на изолираност и тревожност (позиция 21). В усложнената семейна ситуация, в която се намират изследваните от експерименталната група, грижата за себе и дистанцираността от учебния процес, както и нагласата за преодоляване на препятствия, съчетани с чувство за изолираност и тревожност, носят информация за срещата на децата с трудни преживявания, справяне с които е необходимо и фактически са част от описания проект.



Графика 2. Резултати по моментна позиция от методика „Дърво“ от първо изследване на експериментална група.

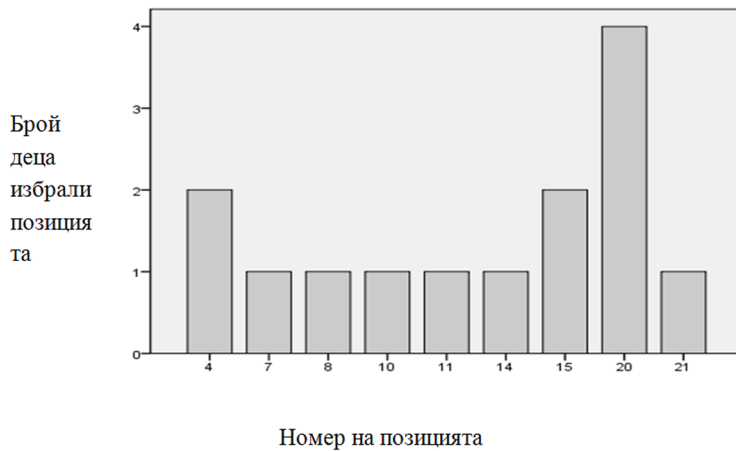
Във второто изследване на „моментната позиция“ при експерименталната група се наблюдават значителни промени в основния фон на преживяванията в групата (виж [Графика 3](#)). Най-често избирана е позиция 15, която носи информация за преживяване на комфорт, който се проследи по-горе и с по-ниските резултати в ситуативната тревожност. Позиция 3 все още носи информация за това, че участниците в групата имат нагласи за преодоляване на трудности, което разбира се е позитивно, тъй като зарядът на тази позиция все пак е за преодоляване, а не предаване пред трудностите. Освен това съвсем реалистично, работата в групите затвърждава една такава „борбена“ нагласа, тъй като след края на обучителните модули участниците в групите продължават живота си извън функционирането на групата и би трябвало да умеят да използват отработените в защитеното пространство на групата техники. Следващите избрани за отразя-

ване на „момента състояние” позиции са 11 и 19. Тези две позиции показват нагласа за общителност и преживяване на дружеска подкрепа. Без съмнение чрез модулите в групата една от основните задачи е работа по общителността на участниците и взаимната подкрепата, което като получен резултат, отразяващ моментното състояние на участниците при второто изследване, за нас е сигурен показател за успешната работа на децата в модулите.



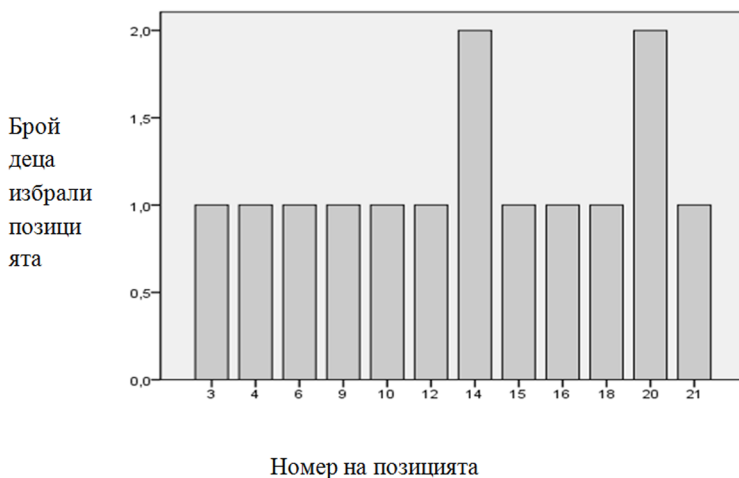
Графика 3. Резултати по моментна позиция от методиката „Дърво” от второто изследване на експерименталната група.

В първото изследване, желанието за бъдеща промяна на преживяванията при децата от експерименталната група, показва категоричен стремеж към позиция 20 за перспектива и завършеност на самооценката им и желание за лидерство, което в не малко житейски случаи им е било отнето. Стремежът към затвърждаване на собствената самооценка и лидерството са възможности подsigуряващи голям потенциал от внимание, което е в принципна недостатъчност на изследваните лица от тази група. Състояние 4 показва желанието им за устойчивост и успех, а позиция 15 - желанието им в бъдеще да имат нормална адаптация и комфорт (виж [Графика 4](#)).



Графика 4. Резултати по бъдеща позиция от методика „Дърво“ от първо изследване на експериментална група.

Във второто изследване (виж [Графика 5](#)) съвсем парадоксално децата от експерименталната група показват по-скоро желание отново за връщане към едно добре познато за тях състояние на криза, като посочват в избора си позиция 14. Следващата позиция 20, вече ни е позната от първото изследване на тази група, тук отново децата пожелават за себе си перспективност и лидерство, които със сигурност носят удоволствието от постигнатия успех.



Графика 5. Резултати по бъдеща позиция от методика „Дърво“ от второ изследване на експериментална група.

Извод за доказване на трета работна хипотеза - Представените резултати в [таблица 3](#) обаче също нямат статистическа значимост, тъй като както вече споменахме $p > .050$ по U-критерий на Ман-Уитни, което опровергава трета работна хипотеза, която предполагаше, че ще се промени в положителна посока самовъзприемането на изследваните от експерименталната група след провеждане на формиращото обучение, в сравнение със самовъзприемането им в първия етап на изследването.

Разбира се възможностите за интерпретация биха могли да бъдат много и различни, но изхождайки от случващата се в живота на децата промяна, чрез ангажираността им в групите и придобиването на нова

гледна точка, в известен смисъл те променят част от познатите, макар и не много приятни нагласи за живота и взаимоотношенията на хората в него. Приемаме позицията, че чуждата намеса дори желана и очаквана, също носи преживяване на дискомфорт и желание за възстановяване на предишните познати състояния.

За доказване на четвъртата работна хипотеза отново сме използвали U-критерий на Ман-Уитни, чийто коефициент на значимост показва различия единствено в използването на сътрудничеството като реакция в конфликтна ситуация между първото изследване на децата от експерименталната и децата от контролната група (виж Таблица 5).

Таблица 5

Резултати U-критерий на Ман-Уитни за сравнение на експерименталната група и контролната група от методика „Анализ на поведението в конфликтна ситуация“ на Томас-Килмън

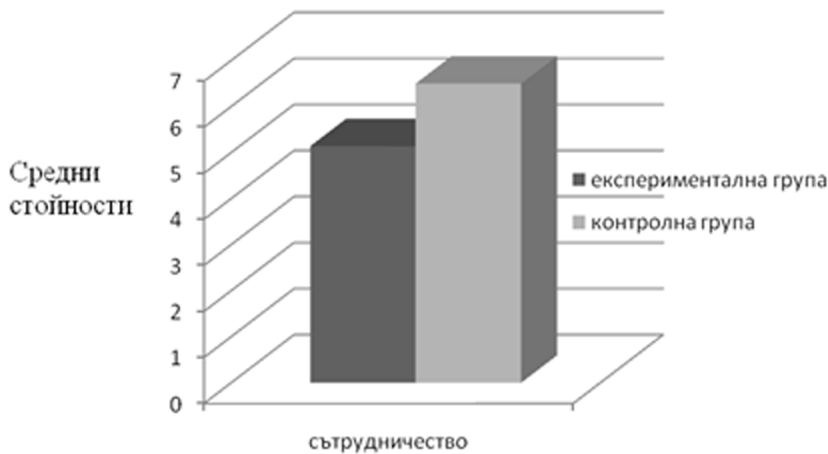
| Тип реакция в конфликтна ситуация | Средни стойности | Стандартно отклонение | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z | p |
|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------------|----------------|------------|--------|-------|
| Избягване | $M_{1-во\ изсл\ на\ експ.гр}$ 6,57 | $SD_{1-во}$ 1,65 | 102,00 | 312,00 | -1,34 | 0,192 |
| | $M_{контр.гр}$ 6,21 | $SD_{контр.гр}$ 2,69 | | | | |
| Приспособяване | $M_{1-во\ изсл\ на\ експ.гр}$ 6,28 | $SD_{1-во}$ 1,54 | 111,00 | 321,00 | -1,03 | 0,323 |
| | $M_{контр.гр}$ 5,42 | $SD_{контр}$ 2,06 | | | | |
| Съперничество | $M_{1-во\ изсл\ на\ експ.гр}$ 5,07 | $SD_{1-во}$ 2,33 | 99,50 | 204,50 | -1,43 | 0,158 |
| | $M_{контр.гр}$ 6,00 | $SD_{контр}$ 1,66 | | | | |
| Сътрудничество | $M_{1-во\ изсл\ на\ експ.гр}$ 5,14 | $SD_{1-во}$ 1,56 | 78,00 | 183,00 | -2,21 | 0,030 |
| | $M_{контр.гр}$ 6,50 | $SD_{контр.гр}$ 1,16 | | | | |
| Компромис | $M_{1-во\ изсл\ на\ експ.гр}$ 5,42 | $SD_{1-во}$ 2,53 | 122,50 | 227,50 | -0,620 | 0,545 |
| | $M_{контр.гр}$ 5,57 | $SD_{контр.гр}$ 2,13 | | | | |

Средните стойности (виж Таблица 5 и Графика 6) показват, че децата от контролната група са по-сътруднически в сравнение с децата от експерименталната група.

По всички останали реакции в конфликтни ситуации децата от двете групи не се отличават, тоест те са еднакво присъщи на децата без значение от спецификата в семейната ситуация, в която се намират.

Извод за доказване на четвърта работна хипотеза - Така представените резултати доказват частично издигнатата от нас хипотеза че при първото си изследване експерименталната група ще има по-висока тревожност; по-често ще използва реакции като съперничество, бягство и ще има по-негативно самовъзприемане, в сравнение с изследваните лица от контролната група, където предполагахме, че тревожността им ще бъде по-ниска, по-често реакциите им при конфликт ще са сътрудничество, компромис и приспособяване, а самовъзприемането им ще бъде положително.

Тъй като извадката от изследвани лица е малка, не можем да сме категорични в изводите относно причините за частичното доказване на хипотезата. Най-общо погледнато обаче, подрастващата възраст също е силен фактор, влияещ върху изследваните аспекти и както още в началото предполагахме, тя оставя много силен отпечатък, който не бива да се пренебрегва при по-голяма извадка, а напротив - би трябвало да бъде един от централните аспекти в изследването, тъй като може да конфигурира степента на проявление на останалите изследвани конструкти.



Графика 6. Резултати по сътрудничество на експериментална и контролна група.

Извод за доказване на основната хипотеза – резултатите от проведените изследвания показват частично доказване на основното ни предположение, а именно: „В следствие от проведеното формиращо обучение на експерименталната група, ще отчетем съществени различия по данните от използваните методики (за изследване на тревожността, на типичните реакции в конфликтни ситуации, за самовъзприемането) между първото (преди формиращото обучение) и второто (след преминаване на формиращото обучение) изследване на експерименталната група”. Така отчетените промени, както беше казано и по-горе, са по отношение на различия в нивото на ситуативната тревожност, където при второто изследване на експерименталната група то е статистически значимо по-ниско в сравнение с нивото на ситуативната тревожност при първото изследване на експерименталната група. И различия в използването на сътрудничеството като реакция в конфликтна ситуация между първото изследване на децата от експерименталната и децата от контролната група.

Представените резултати нееднозначно сочат, че за по-голяма убедителност на изводите относно ефективността на експерименталната програма са необходими допълнителни и по-обширни по отношение на изследваните психични аспекти проучвания.

Също така важна е и големината на изследваната извадка, тъй като ограниченият брой лица не позволява отчитане на социално-демографските фактори като семейство или институция се грижат за детето, какъв вид е семейството (собствено или приемно), възраст, пол, а те също имат влияние, което не може да бъде пренебрегнато в изследванията по тази тематика.

Заклучение

Представените резултати показват, че съществува възможност за реално понижаване на степента на тревожността при деца в риск, чрез ангажираността им в група за работа върху собствения личностен и поведенчески потенциал. Разбира се, както и настоящите изследвания показват, чрез предложените обучителни модули се сензитивират участниците към личностния си ресурс, което е голямо предизвикателство за удържане на напрежението, свързано със способността да се реализира онова, което е открито и опознато, в следващия етап от личностното развитие.

Наблюдението на фасилитаторите в групите констатира силна необходимост у децата в експерименталната група от модели на поведение чрез които да се усвоят нови поведенчески формули. В този смисъл освен фасилитаторите, в групите бяха включени и доброволци от сдружение “Ресурсен център – Нова Алтернатива”, които във възрастов план бяха по-близо до групата деца и оказваха съдействие при реализирането на модулите, чрез включване в предварително разпределени роли, които провокираха в участниците активност, креативност и автентичност.

Начинът, по който децата в групите възприемат себе си, е логично свързан със средата, в която живеят и стимулите, които се отправят към децата по отношение на качествата, които носят, а промяната в това самовъзприемане е твърде слаба, но резултатите от изследването показват, че е възможна дори при спорадични въздействия, каквото е реализираното в проекта.

Това провокира нас, членовете на екипа, осъществил и констатирал тези промени, да препоръчваме продължаване на всяка дейност, позволяваща включване на децата в риск в целенасочени ангажименти, позволяващи разкриване, опознаване и развитие на детският потенциал. Придаването на смисъл на преживяванията (съобразно възрастта и интелектуалните потенциали на детето), които съпътстват живота на всяко дете, е важно за подготовката за включване в света на възрастните.

Конфликт на интереси

Авторът декларира, че не съществува конфликт на интереси.

Финансиране

Тази статия представя част от работата по проект „Отворени врата – школа за общуване”, осъществен от Сдружение „Ресурсен център – Нова Алтернатива”, с помощта на фондация „Работилница за граждански инициативи” по програма „ДЪГА”, с финансовата подкрепа на фондация „ОУК” и фондация „Велукс”.

Благодарности

Авторът не е получил помощ/подкрепа, която да докладва.

Литература

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arkin, R. M. (1981). Self-presentation styles. In J. T. Tedeschi (Ed.), *Impression management and social psychological research* (pp. 311-333). New York, NY: Academic Press.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Vol 1. Attachment*. (2nd ed.). New York, NY: Basic Books.
- Dimitrova, G. (1996). *Pedagogičeskoto obšuvane pri vazpitateľniâ proces* [Pedagogic communication in the instructive process]. Sofiâ, Bulgaria: Veda Slovena – ŹG.
- Erikson, E. (1996). *Identičnost, mladost i kriza* [Identity, youth and crisis]. Sofiâ, Bulgaria: Nauka i izkustvo.
- Ivanov, I. (1999a). *Metodiki za izsledvane na mežduličnostnite otnošeniâ* [Methods of study of interpersonal relations]. Šumen: Axios. Retrieved from <http://www.ivanpivanov.com/research/>

- Ivanov, I. (1999b). *Metodiki za izsledvane na funkcionalnite sastoâniâ* [Methods of study of functional states]. Šumen: Axios. Retrieved from <http://www.ivanpivanov.com/research/>
- Kûlanov, D., & Zagorova, L. (2012). *Situacionen analiz na nâkoi grupi deca v risk v Balgariâ po proekt "Mario" – Savmestni dejstviâ za zašita na decata ot eksploataciâ v Evropa*, „Zašitete decata v dvizhenie” [Situational analysis of some groups children at risk in Bulgaria on project “Mario” – “Joint action to protect children from exploitation in Europe”, “Protect children on the move”]. Sofiâ, Bulgaria: Sepa Infoma OOD, ECPAT Bulgaria, Association “Neglected children” – National branch of ECPAT International, OAK Foundation. Retrieved from http://nmd.bg/wp-content/uploads/2012/05/1428_SIT._ANALYSIS_2012_bg_NEW_original.pdf
- Lisina, M., & Dimitrov, I. (1982). *Obšuvane i samopoznanie* [Communication and self-knowledge]. Sofiâ, Bulgaria: Nauka i izkustvo.
- Ponomarenko, L. P. (1999). *Psihologičeskaâ profilaktika dezadaptacii učašihsâ v načale obučenâ v srednej škole: Metodičeskie rekomendacii dlâ škol'nyh psihologov* [Psychological prophylaxis of pupils' disadaptations in their beginning of study at secondary school: Methodical recommendations for school psychologists]. Odessa, Ukraine: Astra-Print.
- Shishkov, A., & Vitanova, N. (2004). *Psihopatologični i psihologični problemi na abnormnoto povedenie* [Psychopathological and psychological problems of abnormal behaviour]. Sofiâ, Bulgaria: UI “Sv. Kliment Ohridski”.
- Shtetinski, D., & Paspalanov, I. (1989). *Metodičesko posobie za rabota s balgarskata forma na vaprosnika za oценка na trevožnostta na C. Spielberger (STAI - forma Y)* [Method textbook for work with the Bulgarian form of C. Spielberger's questionnaire for assessment of anxiety (STAI - form Y)]. Sofiâ, Bulgaria: Institut po psihologiâ, BAN, Programa “Kompleksno izsledvane na čoveka i negoviâ mozak”.
- Stamatov, R. (2000). *Detska psihologiâ* [Child psychology]. Plovdiv, Bulgaria: IK “Hermes”.
- Sullivan, K., & Sullivan, A. (1980). Adolescent-parent separation. *Developmental Psychology*, 16(2), 93-99. doi:10.1037/0012-1649.16.2.93
- Zakon za Zakrila na Deteto [Law on child protection]. (2000). Retrieved from <http://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2134925825>

About the Author

Natasha Virmozelova, PhD, is a chief assistant at Department of Psychology, South-West University “Neofit Rilski”. Her scientific interests are in the areas of Cognitive Science, Psychotherapy and Counseling, Differential Psychology, and Psychology of Personality. From 2003 to 2007, she worked at the laboratory of Psychology at Institute of Psychology at Bulgarian Ministry of Internal Affairs.