

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика – Раздел Неформално образование

Том 107

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTE DE PEDAGOGIE

Education – Section Nonformal Education

Volume 107

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

ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*

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

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

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

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

Yana Rasheva-Merdjanova

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

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

Увод

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

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

Предмет е *триангулацията между:*

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

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

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

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

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

Общите характеристики на масовите формирования в глобализацията се свят:

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

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

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

Първа част

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. *Изградената идентичност* се характеризира и с личностна обвързаност, и с висока изследователска активност. Юношите с такава идентичност имат стабилна и развиваща се степен на личностна самоопределеност и заедно с изследователската им активност гарантира автономни и адекватни личностни избори в основните сфери на живота. *Формула: „Аз съм това, което съм постигнал сам.“*

2. *Предрешената идентичност* се характеризира с наличие на личностна обвързаност, но и с липса на собствена активност. Юношите вземат своите решения и правят своите избори под влияние на силни външни фактори от значимата социална среда – родители, приятели, влиятелни за тях хора, обществено мнение и стандарти. Тази личностна зависимост при липса на собствено търсене не благоприятства автономността и изграждането на себеуважение и жизнено самочувствие, както и постигането на равнища на ценностна себереализация. *Формула: „Моята близка знаят кое е най-добро за мен.“*

3. *Мораториумът* разчита пък само на личната изследователска активност при пълно игнориране от юношите на опита на средата, на контактите със значимите други. Експериментират се непрекъснато все нови и нови роли, а се отлага до безкрайност вземането на решение или осъществяването на избор – личностното самоопределяне е в „мораториум“, стопирано. *Формула: „Искам да изпробвам всичко тук и сега.“*

4. *Дифузната идентичност* не разполага нито с личностна обвързаност, нито с изследователска активност – юношите нито се придвижват към личностно самоопределяне, нито се интересуват от това. Те като че ли са игнорирани и не се занимават с въпроса „Кой съм аз, какво се случва с мен, какво ще се случи?“ Като че ли нехаят за себе си. Твърде често това е прикритие на страха да се изправят срещу жизнените си дилеми. *Формула: „Не знам кой съм, но това не ме вълнува особено.“*

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

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

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

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

Втора част

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

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

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

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

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

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

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

Основни резултати

от проведените лонгитюдни изследвания в международен план

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

- Като обща теза се утвърждава ситуацията, че статусите на психосоциална идентичност се формират неравномерно в различните сфери.
- През 70-те години се изследва влиянието на възрастовата динамика върху формирането на идентичността – общата тенденция разкрива, че с възрастта се увеличава делът на статусите на изградена идентичност и мораториум като другите два статуса – дифузна и предрешена, намаляват. И двете тенденции се отбелязват в професионална и в идеологическа сфера.
- През 80-те и 90-те години изследванията на идентичността в горна юношеска възраст и ранна младост отбелязват най-често прехода от предрешена идентичност или дифузия към мораториум или изградена идентичност. Изследване сред студенти посочва, че почти половината от тях са в статус предрешена идентичност или дифузия почти във всички сфери, което се свързва с продължителните процеси на изграждане на идентичността, особено когато личността продължава своето образование като обща среда, в която влиянието на обществото, на външните фактори е доминиращо. Тя допълнително благоприятства занижаването на личната изследователска активност – това е показателно от съвременна гледна точка, тъй като ние се стремим да стимулираме активността и самоопределянето, но самата ситуация „образование“ явно е натоварена с доста предварителни социални авторитети за младите хора. Друго изследване (Kroger and Haslett, 1991, по Байчинска, Кр., 2009: 50) в същата посока потвърждава тенденцията половината лица (49%) в последната година на обучението си в университета да разполагат с изградена идентичност.
- Някои изследователи посочват, че в средна юношеска възраст при момичета се наблюдава по-висок процент предрешена идентичност. Но в други изследвания се твърди точно обратното (пак там, с. 52). Според Крогер в зряла възраст мъжете са по-често с изградена идентичност, а жените в мораториум. Но по-прецизни и следващи негови изследвания посочват, че в сферите на половата роля и семейството, както и в професията, жените са с повече изградена идентичност в сравнение с мъжете.

Очевидно при недостатъчно прецизиране както на личностните структури като подидентичности, така и на сферите на реализация и изява на идентичността *не могат да се отчетат прецизни факторни влияния* – както външни от средата, така и вътреличностни, и съответно изводите не са и коректни, което пък води до твърде противоречиви резултати в различните изследвания. Ето защо настоящото изследване върви към концептуално избистряне на основните понятия и зависимости между реалните структури, които си взаимодействат в сложни комплекси при изграждане и развитие на личностните идентичности, особено в сензитивните юношеска и младежка възраст.

Емпирични проучвания на статусите на психосоциална идентичност на българските юноши

Основното представително изследване на статуси на психосоциална идентичност сред юноши (16–18 и 19–20 години) се реализира от екип по ръководството на Красимира Байчинска и резултатите са публикувани през 2009 г. (Байчинска Кр. и кол., 2009). *Методологическа е тезата*, издигната от Маршиа, че изграждането на идентичността следва да се завърши за първи път през юношеството и ако е оптимално изградена, се очаква тя да бъде преформулирана през целия жизнен цикъл чрез процедури за изпробване и избор. *Основна цел* на емпиричното изследване е да се установят ясно изразените статуси на идеологическа, интерперсонална и обща психосоциална идентичност на българските юноши в условията на социална промяна (пак там, с. 66). *Извадката* обхваща 523 юноши от 5 софийски средни училища и 3 висши училища – Софийски университет, Нов български университет и Великотърновски университет – на възраст 16–20 години, като са фиксирани 2 подпериода – 16–18 и 19–20 години. Като *инструментарий* се използва адаптирания за България от същия екип през 1992 г. *Въпросник за обективно измерване на статуса на психосоциална идентичност (ВОИСПИ)*, публикуван като първа версия през 1989 г. от Адамс и сътрудници и използван в целия свят. Въпросникът съдържа 64 айтема – по 8 за всяка от 8-те подидентичности (4 в идеологическа сфера – професия, политика, религия и философия на живота; 4 в интерперсонална сфера – интимни отношения, приятелство, полово роля и забавления). Възможно е да се прилага и модулен съкратен вариант на въпросника, когато се установява статус избирателно само за определени подидентичности (Байчинска, Кр., 2011: 70–72).

Основни резултати

1. Почти половината ученици са в *мораториум* (49% – активно изследват без взаимодействие със средата и вземане на решения), 23% са в *дифу-*

зия – не се интересуват особено от себе си, с *предрешена идентичност* са 15% – сравнително малко вземат под внимание мнението и влиянието на близката социална среда, а с *изградена идентичност* са 13%, които хармонизират личната си активност и личната си обвързаност със средата.

2. *Образователното равнище и възрастта* оказват влияние в промяна на статусите – *студентите* също на първо място са в *мораториум*, но след това с *изградена идентичност*, на трето място в дифузия и накрая в *предрешена идентичност*. Очевидно образователната и професионална специализирана подготовка подпомага изграждането на професионалната идентичност и самоопределяне, а това на свой ред повлиява стабилизирането на общата и идеологическата психосоциална идентичност.
3. *Соцо-културната среда като фактор* е изключително мощна и повлиява силно изграждането на статусите на идентичността – правят се сравнения между *статусите на българските и американските юноши*. При *дифузната идентичност* няма особени различия. С *предрешена идентичност* са два пъти по-малко български юноши – 15 срещу 30% в САЩ (влиянието и взаимодействието със семейната среда е по-изразено в американското общество, но дали това е резултат от изградено доверие или чрез налагане, не може да се твърди със сигурност). Съответно, а и логично, в *мораториум* са два пъти и половина повече български юноши в сравнение с американските 49 срещу 19%. Това, което е обезпокоително, е, че с *изградена идентичност* са два пъти по-малко български юноши в сравнение с американските – 13 срещу 24%. В *студентска възраст* – в България ранговете на психосоциална идентичност са както следва: мораториум, изградена идентичност, дифузия и предрешена. В САЩ ранговете са: дифузия, предрешена идентичност, мораториум и изградена идентичност. Авторският екип прави тревожните изводи за по-високия процент български юноши в мораториум и за неравномерното разпределение на статусите и в трите възрастови групи – юноши, абитуриенти и студенти. Но мисля, че тук могат да се използват и други гледни точки за интерпретация и оценка на резултатите – ако се вгледаме по-внимателно, *предрешената идентичност*, която и при ученици, и при студенти в САЩ има висок ранг, при целия си позитивен потенциал за активна връзка със средата не означава автономност и мотивирана самоопределеност. И освен това, при българските студенти вторият ранг на изградената идентичност в сравнение с последния четвърти за американските студенти е голямо предимство и показва, че вероятно **един от основите мощни фактори** за стимулиране и подкрепа на изграждането на идентичност-

та е образованието и професионалната подготовка и ориентация, че професионалната идентичност е ключова за стимулиране на самоопределението и активността на личността в останалите сфери.

Основни изводи и оценки на изследователите:

1. Авторите свързват *високия дял на български юноши в мораториум* с променящата се социална среда, с желанието на младите да отрекат и скъсат с родителския модел на поведение и ценности като символ на отминала епоха и да се опитват да утвърждават себе си независимо в новата социална реалност. От друга страна, се посочва, че мораториумът като състояние е и възрастово обусловен феномен и е необходим етап от израждането на идентичността (пак там, с. 110).
2. Прави се изводът, че *днес българските юноши и младежи не разполагат с готови стабилни ценностни модели и стандарти*, които да приемат с доверие и изцяло от родителите си (пак там, с. 112).
3. Авторите смятат, че *социалният контекст* не предопределя изцяло и не отменя влиянието на възрастта, но *определя в голяма степен адаптивните стратегии и процеси за личността*, като ги затруднява или облекчава, ориентирайки я надеждно. Съгласна съм с това, но **бих допълнила и педагогическия аспект**, и отново значението на **образователната среда** тъкмо като междинната среда–мост, като **ключов адаптивен механизъм** за младия човек към обществения живот. Използването му, ефективното му развитие има за предназначение да го превръща в **защитена, професионално и компетентно структурирана и функционираща среда за личностно изследване и избори** – средствата за изграждане и стабилизиране на идентичността, за личностно самоопределение на всички равнища и във всички сфери.
4. Изследването показва, че *субективната оценка на юношите за ниски семейни доходи действа стимулиращо* за личностното им развитие и те са с по-изразена изградена идентичност и по-слабо изразена дифузия (пак там, с. 114). Както е казал народът, „всяко зло за добро“.

Трета част

Изследователски контекст – съвременните юноши в активно търсене на емоционална и социална идентичност в среда на масови формирания

В настоящето изследване в психосоциалната идентичност и нейното изграждане в юношеска възраст **се обособява възрастово специфичното ядро на психо-емоционалната идентичност** като особено сензитивна, като най-сензитивния и затова водещ съдържателен компонент в цялостната психо-

социална идентичност (биологична, полова, нравствена, ценностна, професионална, политическа, етническа, национална, религиозна, и т.н.). Тезата ми произтича *от психичните особености на юношеската възраст* – активно изграждане на Аз-образ, себепознание, интерес и значимост на мнението на другите, стремеж към себеутвърждаване и към утвърждаване, търсене на приятели и своя среда, нравствено и ценностно изграждане и поради всичко това – свръхчувствителност, богат и пъстър, противоречив емоционален свят, силен емоционален заряд. Тезата ми произтича също и *от физиологичните особености на тази възраст* – (ускорено и ранно в съвременната епоха) физиологично съзряване, съпроводено от ускорено и ранно хормонално съзряване, твърде често дисбалансирано и неравномерно. Това също *обективно предпоставя свръхемоционалност и нейния доминиращ характер* в цялостното психосоциално изграждане на личността. Ето защо съм убедена, че педагогическото внимание и грижи следва да бъдат ангажирани особено компетентно и любящо с подпомагане на изграждането на психо-емоционалната идентичност на децата и юношите.

Работно определение и характеристики на емоционалната идентичност

Така стигаме до **работно определение на психо-емоционалната идентичност от процесуална и функционална гледна точка, съответна на един формиращ педагогически интерес за нейното изграждане и развитие**: Както всяка идентичност тя има три взаимосвързани и взаимозависими блока и се изразява в **съответствие между изживяна емоция–идентифицирана емоция–изразена емоция**, което води до идентичност/съответствие/еднаквост/тъждество между вътрешен и външно изразен емоционален свят; до тъждество на импресия и експресия, т.е. до емоционално тъждество на личността. **То никога не може да бъде абсолютно** – ние живеем между абсолютите, т.е. в измеренията на относителността, но съзнаването и поддържането на относително приемливо съответствие гарантира емоционалното ни тъждество в разумни граници, отвъд които сме в зоните на раздвоението на личността.

Характеристики на емоционалната идентичност в юношеска възраст

1. Юношеството е **сензитивен период** за развитие на емоционалната идентичност, на активно емоционално изграждане, поради търсенето на себе си във всички аспекти (обосновано още от Е. Ериксън).
2. Като следствие – личността има **силни потребности** от емоции, от общуване, от отразяване във и на другия. Невъзможността за тяхното удовлетворяване води до противоречиви и често пъти отклоняващи се от нормите поведенчески реакции и постъпки.

3. **Интересите** към собствения емоционален свят са естествени, трябва да се стимулират и развиват, за да се култивира емоционалността.
4. **Емоционалните преживявания са контрастни** (преминават от единия в другия край на емоционалния спектър), **противоречиви** (едновременно на контрастни и по правило несъвместими емоции), **бързообратими** (динамични), **леснообратими** (лабилни – ядосват се, после се смеят, разплакват се лесно и т.н.).
5. **Емоционалните интереси** в юношеска възраст често са занемарени и емоционалното поведение се реализира спонтанно (без опити за съзнателна саморегулация).
6. Емоционалната идентичност е **право пропорционална на емоционалната адекватна себепредстава** и от **себеприемането** на личността (заложи в анкетното проучване и в съчинението), **НО**
7. **Емоционалната себепредстава често пъти е неадекватна** – младите хора не си дават сметка, че са избухнали, даже че са обидили, защото са „погълнати“ от собствените си преживявания, от процеса на самоизследване и саморазбиране – като следствие емоционалната им идентичност бихме могли да определим като „**затворена**“.
8. **Емоционалното себеприемане** се влияе твърде много от външни фактори на одобрение – него можем да определим като „**отворено**“.
9. Емоционалната идентичност (като **тъждественост на емоция-експресия**) зависи от развитието на другите личностни структури (на физиологично, на психично, на интелектуално, на духовно равнище), от значимите други в живота на юношата, от младежката емоционална „мода“.

За да се подкрепи емоционалната идентичност на младите хора като изграждане, поддържане и развитие, **педагогическите условия следва да се насочат** към тези важни вътрешни и външни фактори, които я определят:

- към другите личностни структури – тези фактори са **вътрешни за личността**,
 - към значимите фактори от средата (приятели, семейство, съученици ...) – тези фактори действат, изиявяват се **чрез малките социални формирания, формални и неформални**.
 - и към обществените тенденции и сили на формиране на младежките вкусове и модели на поведение (медии, младежки и социални формации, формални и неформални структури, масова култура, различни движения) – всички тези фактори действат, се изиявяват, „оживяват“ **чрез големите масови неформални социални формирания**.
10. **Емоционалното поведение** се реализира спонтанно (без опити за съзнателна саморегулация). Тук силните **емоционални потребности** действат **като вътрешни мотиви** (подсъзнателни) за активно спон-

танно участие на младите хора в различни форми с масов (машаб) и рисков (адреналин и силни преживявания) характер – големи неформални събития, изяви и движения, както и в екстремни спортове.

Ето как проблематиките за изграждане на социално и психо-емоционална идентичност на младите хора и за участието им в масите и тълпите се пресичат. Кои са общите педагогически подкрепящи условия – най-общо осигуряване на среда за развитие на „емоционален опит – потребности, интереси, познание, себепознание и себепредстава, себеприемане и идентичност, емоционална себerealизация“:

- обучението в цикъла предмети от културно-образователна област обществени науки и гражданско образование, както и по всички останали предмети;
- работа със семейство;
- партньорство в извънучилищни дейности;
- специални обучения и тренинги.

Педагогически условия за подкрепа на масовите младежки формирования – изследователска концепция

Масовите младежки формирования се разглеждат като среда и значим фактор за изграждане на емоционална и социална идентичност на младите хора, както и като ключов за тази възраст механизъм за социо-културна интеграция. Ако искаме да използваме и да увеличаваме техния позитивен потенциал, то следва да създаваме педагогически щадящи, стимулиращи условия на подкрепа на тези процеси. Това е логиката на изследователската концепция. Да открийм **концептуализиращите моменти**:

1. Емоционалната интелигентност и компетентност **не могат да се разглеждат отделно от общата интелигентност и култура на личността, от останалите ѝ структури**; тя се вписва в общата структура на личността и си взаимодейства в нея.
2. Компонентите на емоционалната компетентност от съдържателен порядък не се разискват достатъчно, а само от технологично-управленски (познаване, разбиране и контрол на емоциите). Това я формализира и обеднява. Превръща я в един **емоционален автотороп**. Емоционалната интелигентност и компетентност естествено се ражда при адекватно изграждане в живота на човека на неговите **емоционални потребности–интереси–себепредстава и себеоценка–себеприемане–идентичност–интелигентност–компетентност** като адекватно емоционално поведение.

3. **Същите са съдържателните компоненти** и във всички останали видове интелигентности и компетентности на човека (на физиологично, психично, интелектуално, духовно равнище).
4. **Емоционалната идентичност се проявява като образувание не само на персонално индивидуално, но и на общностно равнище – в групата, в етноса, в народността, в нацията, в културата, в рода като цяло (тук равнищата могат да са различни в зависимост от критерия, който приложим).**
5. Пъстрият емоционален живот, богатите и силни емоционални потребности са една от основните причини за спонтанност и лабилност в юношеска възраст:
 - както **в психо-емоционалните реакции/изяви**: свръхчувствителност, раздразнителност, ранимост,
 - така и **в социалното поведение спрямо другите**: различни защитни механизми – упорство, неотстъпчивост, агресия.

Да очертаем и **концептуалните модели** на емоционална идентичност и емоционална компетентност. Представям три концептуални авторски взаимосвързани модела:

ПЪРВИ Съдържателен модел на емоционална компетентност
(по компоненти), в който психо-емоционалната идентичност
е ключово образувание

емоционални дефицити – емоционални потребности –
емоционални мотиви – емоционални интереси –
емоционална себепредстава/емоционално себеприемане/
емоционална идентичност –
емоционална интелигентност – емоционална компетентност

ВТОРИ Функционален модел на емоционална идентичност (по етапи),
в който етапът на „преобразуването“ е решаващ за идентичността
като съответствие и тъждествеността
„експресия / действително преживяна емоция“

емоционално преживяване – емоционална идентификация
(различаване) –
емоционално преобразуване –
емоционална експресия

ТРЕТИ Прагматичен поведенчески модел на емоционална идентичност
на реализацията ѝ като емоционална компетентност,
което е педагогическа задача и зависи от педагогическите условия

Среда (сфери) за реализация

Родова идентичност (биологична и същевременно духовнородствена група – светогледна жизнена сфера)

Национална идентичност (политическа териториална група)

Етническа идентичност (културна група)

Народностна идентичност (историческа група)

Групова идентичност (видовете социални формирования – професионални, политически, религиозни, по интереси, неформални и формални по специфичен признак)

Фамилна идентичност (кръвна наследствена група)

Неформална емоционална идентичност (приятелска група)

***Личностни нива на общата
психосоциална идентичност / интелигентност / компетентност***

Духовно-ценностна идентичност

Нравствена идентичност

Интелектуална идентичност

Емоционална идентичност

Полова идентичност

Сексуална идентичност

Биологична идентичност

Педагогическите условия могат да осигурят изграждането, движението и **синхронното развитие и на трите модела** – от вътрешното изграждане на себепредстава и себеприемане (идентичност) към съзнателното ѝ утвърждаване като интелигентност до практикуването ѝ като компетентност във всички видове среди. Тези условия „работят“ за постепенното синергетизиране (интегриране) на психо-емоционалната идентичност с другите видове идентичности / интелигентности / компетентности на личността в социална идентичност / интелигентност / компетентност. Щото личността да разполага със и да развива своя „интегритет“ и социално самоопределение.

Четвърта част

Емпирично проучване на психо-емоционалната идентичност на младите хора и педагогически условия за нейната подкрепа

Методика на емпиричното проучване – работни хипотези, изследователска извадка, програма

На базата на изведените в предния параграф характеристики и особености на психо-емоционалната идентичност в юношеска и младежка възраст се оформят **работните хипотези на емпирично равнище**:

- **първа хипотеза**, в юношеска и младежка възраст личността има **силни и изявени естествени потребности** от емоции, от общуване, от отразяване във и на другия;
- **втора хипотеза**, **интересите** към собствения емоционален свят са естествени, но същевременно **емоционалните интереси** в юношеска възраст **често са занемарени**;
- **трета хипотеза**, **емоционалните преживявания са контрастни** (преминават последователно от единия в другия край на емоционалния спектър), **противоречиви** (едновременно на контрастни емоции), **бързообратими** (динамични), **леснообратими** (лабилни – ядосват се, после се смеят, разплакват се лесно и т.н.);
- **четвърта хипотеза**, **емоционалната адекватна себепредстава** е в процес на активно изграждане, често пъти е ситуационно неадекватна (младите хора съжаляват за пропуснати шансове и определени свои реакции), **но същевременно е определена и изразявана** и младите хора се смятат за емоционално независими;
- **пета хипотеза**, **емоционалното себеприемане** се влияе в голяма степен от външни фактори **на одобрение, от значимите други в живота на юношите и младежите, от младежката емоционална „мода“**;
- **шеста хипотеза**, **емоционалното поведение** в масова среда се реализира в значителна степен спонтанно (без опити за съзнателна саморегулация). Силните **емоционални потребности** действат **като вътрешни мотиви** (подсъзнателни) за активно **спонтанно участие** на младите хора в различни форми с масов (машаб) и рисков (адреналин и силни преживявания) характер;
- **седма хипотеза**, **емоционалните себепредстава, себепредставяне и саморегулация** на съвременните младежи са детерминирани *в по-голяма степен възрастово и след това пополово*. Социалните детерминанти като фактори от най-близката среда запазват своя статус през годините.

Анкетното проучване обхваща *общо 84 млади хора* на възраст от 15 до 24 години: 54 ученици от СОУ „Възраждане“ гр. Русе – от IX клас 15 ученици, от X клас 11 ученици, от XI клас 28 ученици; 30 студенти от РУ „Ангел Кънчев“, филиал Силистра, специалност Педагогика с изучаване на английски език – от III курс 15 студенти; от IV курс 15 студенти.

То бе реализирано през *периода януари–април 2013 г.*

Анкетната карта е насочена към установяване на младежкото себевъзприемане и самооценка на статусите на емоционална идентичност като цяло; по-конкретно, на проявите, особеностите, персоналните диспозиции в емоционалния свят на младите хора; към самопреценка за наличие на умения за самоконтрол, самоосъзнатост, за обогатяване и синхронизиране на емоционалните преживявания на психично вътрешно и поведенческо равнище; също така и към заявка на търсена подкрепа и нейните варианти в училищна среда. Всички питання закодират отговор на базата на самопреценка на личния опит – ето защо анкетната карта има **самодиагностичен и диагностичен, но също така и формиращ и трениращ, развиващ характер**. Интерпретацията на резултатите като обратна връзка с младите хора в реална педагогическа среда може да бъде отправна точка, база, информационна среда за пълноценна консултантска и формираща подкрепа от страна на специалистите – учители, училищни психолози и педагози, консултанти. Анкетната карта се състои от *29 въпроса също структурирани в няколко групи*:

1. Въпроси 1–4 въвеждат в общата характеристика на емоционалния свят на младите хора.
2. Въпроси 5, 6 и 14 като контролни се отнасят до контраста и динамиката (лабилността) в емоционалното състояние и чувства на юношите, свързани са с *хипотезите за юношеството като сензитивен период на активно експериментирание и изграждане на емоционална идентичност на основата на силно изявени възрастово дефинирани емоционални потребности и като следствие – водещи до контрастни и лабилни емоционални състояния*.
3. Въпроси 7, 8, 9, 10 и 16 като контролни се свързват с познавателната страна и активна насоченост на младите хора за разбиране и обогатяване на собствените емоции в съпоставка с опознаването и разбирането на емоционалния свят на другите хора и на другите живи организми; свързани са с *хипотезата за известна занемареност на познавателната страна на изграждане и развитие на емоционалната идентичност на младите хора през този период*.
4. Въпроси 11, 23 и 24 са свързани с уменията и желанието за саморегулиране и балансиране на емоционалните преживявания и прояви.
5. Въпроси 12 и 17 засягат желаната среда и условия за спонтанна изява и утвърждаване на личната емоционална идентичност.

6. Въпроси 18, 19 и 20 проверяват себеусещането за адекватен емоционален контакт и връзка с другите.
7. Въпроси 21 и 22 питат за необходимата емоционална подкрепа за младите хора.
8. Въпроси 13 и 25 са свързани със символизирането на емоционалния свят на младите хора – като цвят и като мелодия; *косвена проверка на хипотезите за контрастност и лабилност (динамика) на емоционалния свят и за силни емоционални потребности* от изява, комуникиране, подкрепа.
9. Въпроси 26 и 27 са свързани с 12 и 17, като съотнасят емоционалните потребности със спонтанното участие на юношите в масови големи формирования и събития, свързани са с *хипотезите за възможностите на масовите формирования като механизъм за спонтанна психо-емоционална и социо-културна интеграция чрез изграждане на идентичността*.
10. 28 въпрос проверява себепреценката за общия статус на емоционалната идентичност на младите хора по четирите статуса според Въпросника за психосоциална идентичност, адаптиран за български условия от Красимира Байчинска и колектив (Байчинска, Кр. 2011: 119–124): изградена идентичност, дифузна, в мораториум, предрешена идентичност.

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

- методи и величини на *описателната статистика* – средноаритметични стойности, мода и медиана, както и стандартно отклонение;
- методи за проверка на *наличие на корелация* – *Chi Square Test* като непараметричен тест за проверка на връзката между променливи в номинални скали при съблюдаване на изискваните предварителни условия за коректно приложение: да няма по-малка честота от 5 в повече от 20% от клетките и минималната очаквана честота да е 1;
- методи за оценка на *степен на корелация* – при въпросите за качествени променливи с *Phi коефициент* и *V Cramer's*, като се тълкуват само когато $\text{Approx. Sig} \leq 0,05$. При ординално скалираните променливи са използвани коефициентите на рангова корелация на *Spearman* и *Kendall*. При количествените променливи е използван коефициентът на *Pearson*;
- методът *ANOVA (Analysis of Variance)* като параметричен тест за сравняване на повече от две независими извадки чрез еднофакторен и многофакторен дисперсионен анализ за измерване на здравината или силата на факторната връзка (асоциацията) между вариациите на про-

менливите. Съблюдавани са предварителните условия за използване на анализа: теоретически обосновани предполагаеми факторни зависимости; нормално разпределение по резултативния признак; еднакви дисперсии в извадките (относителните дялове като случайни независими извадки спрямо факторната променлива); осигурено е контролиране върху другите фактори чрез аналогични процедури ANOVA. Приложен е коефициентът *Eta Square* като мярка на асоциацията в ANOVA.

Изследването не е с представителна извадка и се задава равнище на гранична значимост 0,05. Където данните удовлетворяват по-прецизното равнище на значимост 0,01, то това е специално указано в програмата при реализиране на оценяването. Всички статистически заключения се правят въз основа на съответствието на изявената значимост Asymp.Sig на фиксираната: $\text{Asymp.Sig} \leq 0,05$ за валидност на H1 и $\text{Asymp.Sig} \geq 0,05$ за валидност на нулевата хипотеза.

Пета част

Анализ на резултатите от анкетното проучване

В търсене на емоционална / социална идентичност – характеристики, статуси и проявления

Какви са особеностите на емоционалния свят и в изграждането на емоционална идентичност (Приложение 1) в относителните дялове на студенти и ученици и налагат ли те спецификация на изводите относно изследователските хипотези?

Сред учениците от Русе от общо 54, повече от половината – 33 или 61,1% – мислят постоянно и често за своя емоционален свят. Само 5 или 9,3% – рядко (въпрос 1). 70,4% имат нужда от силни преживявания и емоции (въпрос 2). *Сред студентите* тази обострена насоченост и фокусиране върху личния емоционален фон се успокояват и процентите са близо два пъти по-ниски както за фокусирането (36,7%), така и за потребността от силни преживявания – само 53,4%. Но пък и ученици, и студенти определят адекватно и много точно какво означава за тях да изпитат „адреналин“ (въпрос 4 от анкетната карта). При учениците се забелязват повече колорит и по-охотливи и красноречиви обяснения с даване на примери от ситуации и личен опит – освен кратките обяснения като „едновременно много силни преживявания“, „много ти харесва и е опасно“, „да си в екстремна ситуация“, си заслужават да се цитират индивидуалните описания: „сърцето ми

да бие бързо, стомахът ми да се свива“, „когато кръвта ми ври, чувствам със сърцето ми, всички чувства са на макс“, „изпитвам едновременно страх, радост и гняв“, „да не съм на себе си“, „нещо, което може да има сериозни последици, но пак искам да го направя“. Студентите са по-сдържани и лаконично рационално дефиниращи „адреналин“ като понятие за „счетаване на наситени контрастни емоции в рискови ситуации“. В емоционалния спектър на учениците (въпрос 3) най-изявени са положителните емоции – радост 0(68,5%), любопитство (59,2%), еуфория (51,9%), но и такива от негативния спектър – тревожност (33,3% или 18 души) и гняв (40,7% или 22 души). Ниски са процентите за страх, вина и депресия – съответно по 11,1, 20,4 и 11,2%. Като цяло ученическата група е приповдигната, отворена, добронамерена емоционално. Но пък прави впечатление, че на юношите не са им чужди и отвращението, и презрението, и неудоволствието. Сред студентите радостта (66,7%) и любопитството (60%) от позитивния спектър и тревожността (36,7%) от негативния запазват водеща позиция, с ниски стойности, като при учениците са страх, срам, вина, срамежливост, смущение, самота, депресия. Разликите са свързани със спада на еуфорията (до 20%) и емпатията (само 1 я е посочил като честа емоция) при студентите. Като цяло при еуфорията и емпатията има най-много неотговорили (преценява се всяка емоция) – съответно по 11 и 10 студенти са ги подминали, което навежда на мисълта, че сериозна квота от анкетираните лица не разбират точно значението на термините. Също така презрението и отвращението не са така характерни за студентите (три пъти по-слабо изявени с по 6,7 и 6,6%), както за учениците. Съчетани с данните от въпроси 5 и 6 за последователно и едновременно изпитваните емоции, се потвърждават първа и трета изследователска хипотези за силно изявените, контрастни и противоречиви, динамични (бързообратими) и лабилни (леснообратими) емоции сред юношите и възрастовото балансиране след студентите. От таблиците по-долу се вижда, че най-изявените двойки едновременни емоции при ученици са срамежливост–радост; тревожност–любопитство; любопитство–удоволствие; вина–удоволствие; самота–радост (от 23 до 17 ученици са ги посочили); а последователните емоционални двойки са самота–радост; страх–радост; любопитство–удоволствие; тревожност–смущение. Като контрастни емоционални двойки присъстват и страх–отвращение (7 души); отвращение–удоволствие (5 души); страх–удоволствие (10 души) – тази двойка запазва статуса си и като едновременна, и като последователна; тревожност–смущение също е с постоянен статус и като последователно, и като едновременно комплексно емоционално състояние. Данните от въпроси 5 и 6 реализират и една контролна много силна функция относно искреността на отговорите на въпрос 3. Присъствието на „страха“ е единственото изключение, което като емоция не е с висок рейтинг като самостоятелна емоция в отговорите на

въпрос 3– там като често изпитвана е посочена едва от 11,1% (6 ученици). Но тук в съчетание с удоволствието, с отвращението и с радостта бива самоили автоподкрепена и се проявява силно, и то логично, като една от базовите човешки емоции, произтичаща от естествения инстинкт за самосъхранение на всяко живо същество. Резултатите, *първо*, подкрепят надеждността и валидността на инструмента; *второ*, подкрепят искреността на респондентите, *трето*, заради това позволяват на изследователя с високо ниво при относително тесен интервал на доверителност да потвърди *отново първа и трета работни хипотези*, и *четвърто*, навеждат на мисълта, че вероятно във всяка конкретна ситуация личността емоциите действат взаимосвързано като цялостни динамични комплекси и съчетаването на взаимноизключващи се и контрастни емоции всъщност дава това съдържание, което се определя като „адреналин“ – кратките обяснения и на студенти, и на ученици са в подкрепа на това съображение.

Таблица 1
Въпрос 5 – ученици

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Бихте ли подчертали от следващите двойки емоции тези, които Вие изпитвате често едновременно? ^a	Тревожност–любопитство	22	11,3%	44,9%
	Срамежливост–радост	23	11,8%	46,9%
	Неудоволствие–удоволствие	11	5,6%	22,4%
	Самота–радост	17	8,7%	34,7%
	Гняв–страх	11	5,6%	22,4%
	Страх–отвращение	7	3,6%	14,3%
	Емпатия–вина	8	4,1%	16,3%
	Вина–удоволствие	19	9,7%	38,8%
	Гняв–радост	11	5,6%	22,4%
	Презрение–любопитство	7	3,6%	14,3%
	Отвращение–удоволствие	5	2,6%	10,2%
	Радост–емпатия	12	6,2%	24,5%
	Любопитство–удоволствие	20	10,3%	40,8%
	Тревожност–смущение	9	4,6%	18,4%
	Страх–удоволствие	10	5,1%	20,4%
	Друго	3	1,5%	6,1%
Total		195	100,0%	398,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Таблица 2
Въпрос 6 – ученици

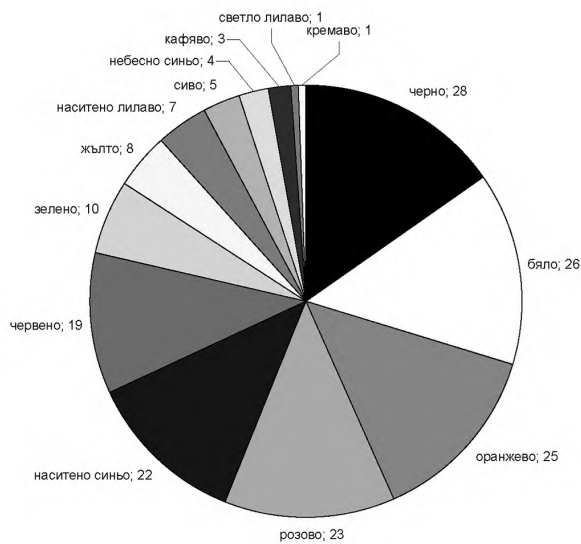
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Бихте ли подчертали от следващите двойки емоции тези, които Вие изпитвате често последователно? ^a	Тревожност–любопитство	7	5,0%	17,1%
	Срамежливост–радост	20	14,2%	48,8%
	Неудоволствие–удоволствие	7	5,0%	17,1%
	Самота–радост	15	10,6%	36,6%
	Гняв–страх	8	5,7%	19,5%
	Страх–отвращение	7	5,0%	17,1%
	Емпатия–вина	5	3,5%	12,2%
	Вина–удоволствие	7	5,0%	17,1%
	Гняв–радост	8	5,7%	19,5%
	Презрение–любопитство	7	5,0%	17,1%
	Отвращение–удоволствие	5	3,5%	12,2%
	Радост–емпатия	6	4,3%	14,6%
	Любопитство–удоволствие	14	9,9%	34,1%
	Тревожност–смушение	11	7,8%	26,8%
	Страх–удоволствие	10	7,1%	24,4%
	Друго	4	2,8%	9,8%
Total		141	100,0%	343,9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

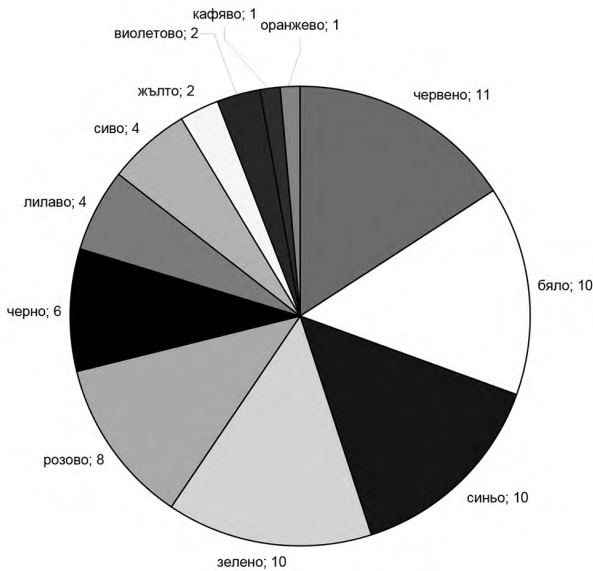
Каква е картината на *комплексните емоции при студентите*? Като цяло в голяма степен се проявяват същите емоционални двойки – водещи са тревожност–любопитство, срамежливост–радост, любопитство–удоволствие *от едновременно* (тук двойките вина–удоволствие (7,9%), страх–радост (6,6%), страх–удоволствие (0%) са със значително по-нисък рейтинг). От двойките *последователни емоции* отново най-изявени са любопитство–удоволствие (17,1%), самота–радост (14,3%), но срамежливост–радост е само с 8,1% и тревожност–любопитство е с 15,7%, което е по-високо проявление отколкото сред учениците. Емоционалният свят на студентите е *по-хомогенен, с по-малко разсейване, т.е. по-малко пъстър и не така наситен* – сериозна индикация в тази посока е *безспорният факт*, че едновременно емоционални двойки получават при учениците 398% избори, т.е. средно се посочват по 4 двойки, а при студентите процентите са едва 259%, т.е. средно се избират по 2–3 двойки; при последователните емоции учениците избират по 3–4 двойки – 344%, а студентите – отново по 2–3 двойки – 271%. Младите хора бяха помолени да посочат всички двойки емоции, които изпитват често – определено по-голямата изборност сред учениците свидетелства за колоритността, рисковостта, капри-

зността, чувствителността на емоционалния им свят, за неговата наситеност и сложност, за неговата устременост, което трябва да определя и високото разбиране и отзивчивост на хората около тях и на подкрепящите ги фактори.

Фигура 1. Ученически цветен емоционален профил



Фигура 2. Студентски цветен емоционален профил



Дали тези изводи могат да се обвържат с резултатите от отговора на *въпрос 13* в анкетната карта за 3 цвята, с които младите хора биха характеризирали своя емоционален свят? На въпроса са отговорили 26 от 30 студенти и 48 от 54 ученици. *В цветовия спектър на студентите* имат присъствие 12 цвята – черно (6 избора), бяло (10), червено (11), синьо (10), зелено (10), лилаво (4), жълто (2), кафяво (1), оранжево (1), сиво (4), розово (8), виолетово (2). При учениците *цветовият спектър е почти същият, но съотношението определено е различно*, като не само преобладават „силните“ наситени цветове, но и тройните съчетания са на контрастни с висока амплитуда между себе си цветове – черно (28 избора), червено (19), бяло (26), наситено лилаво (7), сиво (5), розово (23), жълто (8), наситено синьо (22), зелено (10), кафяво (3), оранжево (25), небесносиньо (4), светлолилаво (1), кремаво (1). Един ученик е отговорил „черно, черно, черно“, а една девойка е пояснила „бясна – черно; радостна – синьо, влюбена – розово“. Макар и единични, всички отговори са с висока информативна стойност за изследването. Те показват уникалността и неповторимостта на всеки индивидуален емоционален свят, анализирани са с дълбока благодарност за откровението на тези млади души, подсилват неимоверно професионалното и човешко убеждение за високата отговорност и чистота, с която трябва да се общува с младите хора на това равнище. Обработката на данните „излъчва“ два **цветни емоционални профила** – ученически и студентски. Към тях бе проявен особен интерес и готовност за интерпретация в процеса на обратна връзка с учениците и студентите. Прави впечатление силното присъствие на черно-белия контраст в ученическия профил, който говори за по-честите крайни емоционални състояния и оценки на юношите и девойките в сравнение с тези на младежите.

Въпрос 15 от анкетната карта е свързан с мечтите на младите хора. По-наситеният, стъстен, с по-високо вътрешно налягане емоционален цветови спектър на учениците логично излъчва като цяло по-романтични и с по-широк хоризонт мечти. *Студентите* от Силистра мечтаят предимно за прагматични и конкретни неща – завършване на образованието (4 отговора); професионална реализация и хубава работа (3 отговора); различни материални придобивки (екскурзии, коли); единични отговори са свързани с „по-добри хора“, „извън България“, „по-хубав свят“, „семейството“. 50% от участниците не отговарят на въпроса. За разлика от тях *учениците са далеч по-активни* – само един от тях не е отговорил на въпроса. Мечтите на по-малките са по-общи, свързани с по-далечна перспектива и са наситени с повече въображение. Една значителна част са общи и свързани с екзистенциално усещане за живота – щастие, „хубав живот“ (21 отговора от 54 участници). Социалните връзки и общност също са важни – „да се гордеят родителите ми с мен“, семейството, „да имам прекрасни приятели“ (8 отговора). Интимният свят също е мечтан – „искрена любов“, „щастлив живот с моята половинка“ (7 отговора). Единични екзистенциални отговори са свързани със „свободата“. Има и прагматични отго-

вори, но са малко – 5 на брой (кола, работа, завършване на образованието, „двоен хладилник“). Има и отговори, едновременно и фантазни, и много конкретни – „да облека фланелката на футболист на Барселона“; „да стъпя на Луната“. Тази двойственост е отличителна за силните мечти – ярка конкретика и действителна футурологичност, широка перспектива. При сравняване на отговорите на **студенти и ученици** се налагат няколко **съществени и тревожни разлики**:

- *студентите са по-апатични (или несигурни)* и отминават питането за техните мечти – наполовина не отговарят, докато при учениците има само 8 неотговорили или 14%;
- с възрастта се очертава тенденция за *прагматизиране* на мечтите, което е всъщност *подмяна* на мечтите с цели. Студентите посочват за мечти, всъщност, конкретни прагматични цели и свои задачи;
- скъсяване, ограничаване на перспективата на мечтите от 15–16 към 22–23-годишните, което се явява и следствие от горната особеност.

По-различни са резултатите при отговорите на *въпрос 27*, който предлага на младите хора да опишат с три думи „как се чувстват“, когато участват в масови събития и формирования. *Студентското описание* е в най-голяма степен в *позитивния спектър на силните емоции* – „удовлетворена, радостна, еуфорична, изпитвам удоволствие, щастлива, разплакана, полезна, ентусиазирана, любопитна, отпочинала, важна, яко, различна от обикновено“. *Ученическото описание* е *по-контрастно* между отделните лица, но и вътре в рамките на една тройка думи, което го прави и *по-противоречиво*; обхваща *по-широк като количествен диапазон емоции*, но и по-качествено разнороден с емоции и от негативния и от позитивния спектър: „вълнение, съсредоточеност, добре, избухване на макс, радостна, еуфория, забавление, удоволствие, свободна, красива, благодарна, обединена, сплотен“, **но** и „объркан, притеснение, срамежливост, срам, неудобство, понякога потискащо“. Какви изводи се налагат да признаем?

Първо, когато младите хора описват ирационално, с цвят и мелодия, своите емоции и поведение, го правят охотно и бързо, но голяма част отказват да рефлектират и да опишат с адекватни думи своите състояния (отговорите на въпрос 27 са под 50% и за двете групи изследвани лица), и то не защото не искат или саботират заданието – „трудно е“, „не мога да го изкажа“, „сложно е“. Когато се опитат, се оказва, че емоционалните състояния в такива ситуации, а и в повечето жизнени ситуации, не могат да се определят еднозначно. Те обикновено са комплекс от доста повече, а и противоречиви различни чувства. Желанието, готовността, честността и способността да се изправиш пред собствения си емоционален свят, обаче, е неизбежно условие за междуличностна връзка и адекватно общуване. Подкрепата, усилието, помощта за формиране на емоционалната компетентност и интелигентност се очертава

като една твърде закъсняла с реализацията си задача и вече затова – предизвикателство пред всички нас.

Второ, в по-ниската възрастова група при юноши и девойки емоционалният фон в масова самоорганизираща се спонтанна среда е *по-лабилен, контрастен и изпълнен с противоречиви чувства*. Младите хора изразяват своята *несигурност и притеснения*. В тази територия ясно се очертава необходимостта от изключително висока професионална и педагогическа култура и разбиране за контактуване и общуване с учениците.

В тази логика е обясним, но и тревожен фактът, че и учениците, и студентите показват наистина *едновременно силни естествени, но занемарени емоционални интереси* и данните, съчетани с отговорите на въпрос 27, са в потвърждение на *втора изследователска хипотеза*. Въпроси 7 и 8 установяват, че 35,2% или 19 души от учениците и 53,3% от студентите не се интересуват от допълнителна информация за емоциите при човека (при студентите процентът е значително по-висок), а 44,4% или 24 ученици и 60% от студентите не го правят и за животните и останалия организмов свят – тук отново учениците са по-активни и заинтересовани от студентите. Като се има предвид обаче, че на въпрос 10 за участие в обучителна и/или тренингова програма за емоционално поведение и познание само 12 ученици заявяват категорично, че няма да се включат, а 15 биха се включили веднага, а 16, ако и приятелите им се включат (общо 31 души или 57,4%), то това е обещаващ индикатор за педагогическите и социални фактори да използват тази *отвореност и готовност на младите хора да се развиват емоционално*. Сред студентите също една голяма част – 56,6%, ще се включат в обучения като тук влиянието от приятелите е далеч по-слабо изявено – само 16,7% биха се включили само ако приятелите им също участват. С възрастта в емоционално отношение младите хора укрепват и се опитват да са по-независими. Но и в двата случая се оформя една територия на адекватна деликатна професионална намеса и подкрепа от страна на педагогическите и социалнопедагогическите фактори, още повече, че ценността им е безусловно и категорично защитена при всички отговори на младите хора за тяхното емоционално себеприемане и себепредстава, за тяхното *емоционално подкрепяно поведение и емоционална саморегулация* (въпроси 9, 21, 22) – приятелите и близките вкъщи са на първите позиции и за обсъждане на личните преживявания в въпрос 9, и при оценката за получавана подкрепа за изразяване на личните емоции – въпрос 22, както сред ученици, така и сред студенти. Резултатите потвърждават *пета изследователска хипотеза*, че емоционалното себеприемане и адекватната емоционална себепредстава зависят в младежка възраст във висока степен от одобрението и връзката със значимите други. От друга страна, се подкрепя и *седма работна хипотеза по отношение на съхраняването през годините на значимостта на факторите от близката социална среда*.

За съжаление *учителите и съучениците* са с много нисък рейтинг – само 12 ученици или 13,9% и 0% студенти ги посочват като предпочитана среда

за споделяне (въпрос 9) и още по-малко – 11 ученици или 9,1% и 8% или 6-има от студентите смятат, че учители и съученици ги подкрепят да изразяват своите емоции (въпрос 22). Тези резултати са **изключително тревожни, но и важни за изследователя, а и за целия смисъл и адресирано послание на изследването** – те показват една *отвореност, готовност*, апел от страна на младите хора за емоционално съпричастие, съпреживяване, съвместност в живота, макар и твърде често прикрити зад погрешно тълкуваните от нас срамежливост, страх, смущение и неувереност като агресия, така както първоначално погрешно бодлите на розата са приемани като агресия („Малкият принц“). И също така говорят за *неусвоения и нереализиран потенциал на професионалните педагогически фактори* в тази посока. Данните от въпрос 22 за учениците са видни от следващата таблица. Те са още по-тревожни поради обстоятелството, че указанието към въпроса е да се посочат всички фактори, от които младите хора се чувстват подкрепяни (което увеличава шанса и на педагогическите професионални фактори да бъдат избрани, макар и не на първа позиция). Сред ученическата група тези данни са с висока информативност и значимост, като се има предвид сензитивността и ключовата роля на възрастовия период за изграждане на емоционалната идентичност, от една страна, а от друга – по-голямото място, формираща стойност и отговорност, с които е социално и професионално натоварена училищната среда в живота на юношите и девойките в сравнение със средата на висшето училище.

Таблица 3
Въпрос 22 – ученици

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
От кого най-много се чувствате подкрепяни да сте такъв, какъвто сте? ^a	от семейството ми	41	34,2%	78,8%
	от учителите	4	3,3%	7,7%
	от съучениците ми	7	5,8%	13,5%
	от приятелите ми	36	30,0%	69,2%
	от интимния ми приятел(ка)	20	16,7%	38,5%
	от тълпата наоколо, когато съм на голямо събитие	2	1,7%	3,8%
	от никого не се чувствам подкрепяни	1	,8%	1,9%
	не мога да преценя	8	6,7%	15,4%
	друго	1	,8%	1,9%
Total		120	100,0%	230,8%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

За емоционалната саморегулация и спонтанното емоционално поведение в масова среда търсим информация във въпроси 11–20, както и 23–26. Във въпрос 11 18,4% от учениците мислят много преди да действат, 50% или 27 само когато нещо е много важно за тях, а 20,4% или 11 са напълно спонтанни. Студентите се определят като *доста по-рефлексивни и внимателни*, преди да действат – 56,7% или 17 студенти от общо 30 смятат, че мислят много преди да действат. Според въпрос 14 75, % от учениците и 96,7% от студентите смятат, че сменят лесно настроението си, особено „ако някой ги дразни“ – по-високият процент при по-големите е възможно в случая да се дължи на по-голяма възискателност и самокритичност. Във въпрос 16 57,4% или 31 ученици признават, че не могат да преценят дали познават емоционалния си свят и понякога „не могат да се познаят“; сред студентите процентът е 66,6. Във въпрос 18 33,3% от учениците „много често“ и още толкова „понякога“ не са разбирани – общо 37 души, като само 16 от 54 ученици посочват, че „много рядко“ не са разбирани какво изразяват като емоция и чувство. *При студентите ситуацията е обратна* – усещането е за доста *по-високо емоционално разбиране от страна на другите* – 63,4% твърдят, че „много рядко“ и „никога“ не са били в ситуация на емоционално неразбиране от другите, само 10% „много често“ са неразбирани емоционално и 26,7% са неразбирани, но не в много ситуации. Тези различия са със значима статистическа валидност по отношение на възрастта, но не и на пола. Това потвърждава *седма работна хипотеза* в частта за възрастовата и половата детерминираност на емоционалното себевъзприемане, себепредстава и саморегулация на младите хора.

Кохерентност „импресия-експресия“ като основен критерий за емоционална идентичност:

От друга страна, самите ученици признават във въпрос 19, че *невинаги въобще изразяват* своите емоции – 42,6%; 42,7% винаги и почти винаги го правят, а 9,3% смятат, че човек и „не бива да показва това, което чувства“. Но при контролния въпрос 20 учениците твърдят, че добре могат и се изразяват – общо 81% смятат, че успяват „напълно“ или „донякъде“ да се изразят, само 13% смятат, че „им е трудно“ или въобще „не успяват“ добре (адекватно) да се изразят емоционално. *Студентите* не попадат в това противоречие и имат доста по-високо самочувствие и самооценка за адекватност между личната си емоционална импресия и експресия – според отговорите на въпрос 19 66,7% смятат, че „винаги“ и „почти винаги“ изразяват своите емоции, 30% го правят, но „невинаги“, има само един избор „не изразявам своите емоции“ и няма избори „не бива да се дава израз на емоциите“. А при въпрос 20 цели 90% смятат, че успяват винаги да изразят истинските си емоции. Тези резултати са в потвърждение отново на *трета изследователска хипотеза* за контраста

и противоречивостта на емоционалния свят на юношите; на *четвърта хипотеза* за честата ситуационна неадекватност на емоционалното им изразяване при убеденост, че го правят адекватно и добре; *отново на седма изследователска хипотеза* за статистически значимата възрастова детерминираност в особеностите на емоционалната идентичност, самоопределяне и

саморегулация при юноши и младежи.

От данните на въпроси 23 и 24 се вижда, че на 79,6% от учениците (43-има на брой) и на 86,7% от студентите (26 на брой) им се е случвало да съжаляват за прибързани емоционални постъпки (въпрос 23). На 45 (83,3%) ученици и на 24 (77%) студенти „често“ или „понякога“ им се случва да изпитват едно, а да показват друго. Данните потвърждават *шеста изследователска хипотеза* за спонтанност на емоционалното поведение в масова среда (такава е средата на масовото училище), в която саморегулацията на поведението в емоционално отношение се усложнява поради високата значимост на факторите от средата за личното себеприемане и себеутвърждаване на юношите. Значима *възрастова детерминираност* в този аспект на емоционалното поведение *не се установява*, но все пак данните свидетелстват за повишена критичност и рисковост в поведението на юношите и девойките, видимо дори и в техните самопреценки. *Натрупването* на всеобщите характеристики на *човешките емоции като реактивност*, на *възрастовите характеристики* на юношите като активно изграждащи саморегулацията си и силно влияещи се от мнението на значимите други, на *характеристиките на средата* – от една страна, аморфна и масова (публична), а от друга – наситена със значимите други: *срещата на тези три групи векторни величини* действа като преса и усилва в постмодерната глобална образователна среда реактивността и свръхчувствителността на младия човек. Разбирането на тези условия е от изключително значение за конструиране на адекватни педагогически походи и отношения, подкрепящи емоционалното съзряване на личността. Още повече, че и при отговора на въпрос 26 за участие в масови мероприятия и събития 37 или 68,5% от учениците посочват, че участват често или понякога в такава среда, което налага определено тя да бъде приемана като значим фактор, чиито характеристики и влияние трябва да се имат предвид при взаимодействието с него от страна на социално-педагогическите фактори. При студентите този процент е даже по-висок – 73,7, но отговорите на останалите въпроси при тази група говорят за по-висока автономност, рефлексивна емоционална саморегулация и ситуационна поведенческа стабилност.

Информацията за *общото емоционално себевъзприемане* при младите хора се допълва от въпроси 25 и 28 – тип мелодия, с която свързват своя емоционален свят и обобщаваща фраза за себе си. Данните за ученици са видни от таблиците по-долу – нежно-романтична балада, пролетна песен и страстно танго музицират за себе си юношите и девойките (*жизнеутвърждава-*

що амплуа във въпрос 25) и определено те смятат, че имат изградена или предрешена психосоциална идентичност – на база на лична активност и опит или при отчитане на високата значимост и авторитет за тях на близката среда (въпрос 28). Студентите във въпрос 25 музицират за себе си също в най-голяма степен балада и пролетна песен (66,7% общо), като липсва страстното танго, има два избора за хард рок и няма избор в опция „друго“. Типизирането на идентичността и фразите във въпрос 28 се позовава на утвърдения въпросник за изследване на психосоциалната идентичност по Кр. Байчинска, представен в теоретичната част на изследването. *Две съображения* си заслужава да бъдат изведени на преден план от педагогическа гледна точка – първо, 12 ученици избират друга мелодия, която посочват за себе си, и този стремеж към уникалност е определено по-изявен сред тях, отколкото сред студентите (от тях само двама посочват друга мелодия), а също така показва по-високата роля на модната попкултура сред учениците (примерите са от модерните стилове музика). Този факт потвърждава *пета работна хипотеза за роля на младежката мода в емоционалното изграждане на юношите. Второто важно съображение на анализа е свързано с общото психосоциално самоопределяне* на младите хора: и ученици, и студенти категорично се разпределят между предрешената и изградената идентичност във въпрос 28: 36,7% студенти избират предрешена („Близките ми знаят кое е най-добре за мен“) и също толкова изградена идентичност („Аз съм това, което съм постигнал сам“), има 6 избора за идентичност в мораториум („Изпробвам всичко тук и сега“) и нито един за дифузна („Не знам кой съм, но и не ме интересува особено“). При учениците резултатите са близки: 31,5% (17) мислят за себе си като „предрешени“ от най-близките и вслушващи се първо в тях, 31,5% като за „изградени“ и разчитащи на себе си, трима или 5,6% като за в „мораториум“ с отложени решения, за да изпробват още варианти, и само 2-ма ученика се самоопределят като „дифузни“: „Нямам представа кой съм и не ме вълнува особено“. И ученици, и студенти се възприемат или искат да се възприемат като изграждащи се автономно и/или детерминирани най-вече от значимата за тях среда (която изключва манипулация и корист). Тази ясно изявена особеност на самосъзнанието и себевъзприемането на младите хора трябва да се отчита много внимателно в диалога с тях. *Защото независимо какво ние мислим за тях, те имат своя себепредстава, интенция и отношение към себе си и съвсем естествено е да настояват те да бъдат уважавани.* Независимо че според мащабното изследване на статусите на психосоциална идентичност сред 523 български ученици и студенти (по: Кр. Байчинска, 2009) с адаптирания Въпросник най-изявени са дифузната и идентичността в мораториум, настоящото изследване, макар и в далеч по-скромна извадка, **установява точно обратната самоидентификация на младите хора** и мисля, че това не само

че не е случайно (макар и неволно установено), но и че може да е ключ към разбиране на непрекъснатата конфронтация, нетърпимост не само между подрастващи и възрастни, но и между всички нас. Очевидно е възможно девойката или юношата да са в мораториум (изчакване и проучване) или в дифузия (неопределеност и апатия), но те мислят себе си като определени и отчитащи позициите на значимите други. Това колебание и разминаване между фактическо състояние и самооценка е характерно не само за юношеска и за младежка възраст – то е валидно за много аспекти от социалното развитие и на възрастния съвременен човек. Глобалната и несигурна среда поставя емоционалната стабилност на човек на изпитание в непрестанно изменящи се и противоречиви условия, в които бързата акомодация изтощава и натоварва емоционално. **Определено смятам, че в света на емоциите и на останалите аспекти на психосоциалната идентичност диагностиката винаги трябва да се съчетава със самооценяването и себевъзприемането, защото диалогът и влиянието върху тези равнища на личността по никакъв начин не може да се случи и да разчита на откритост и резултат при пренебрегване на личния рефлексивен фон.** Затова и настоящото изследване е насочено към активиране и контролирано (чрез качествата на инструментариума) опознаване на тези комплексни емоционално-рационални ядра в личността на младите хора.

Таблица 4
Въпрос 25 – ученици

С какъв тип мелодия бихте характеризирали своя емоционален свят?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	тържествен химн	3	5,6	5,9
	нежно-романтична балада	12	22,2	23,5
	весела пролетна песен	12	22,2	23,5
	бурно страстно танго	8	14,8	15,7
	яръстен хард рок	2	3,7	3,9
	прощална песен	1	1,9	2,0
	протяжна	1	1,9	2,0
	Друга	12	22,2	23,5
	Total	51	94,4	100,0
Missing	System	3	5,6	
Total		54	100,0	

Таблица 5
Въпрос 28 – ученици
От фразите по-долу изберете една, която най-пълно ви представя

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Моите близки знаят кое е най-добре за мен.	17	31,5	36,2
	Искам да изпробвам всичко тук и сега.	3	5,6	6,4
	Аз съм това, което съм постигнал сам.	17	31,5	36,2
	Нямам представа точно кой съм, но не ме вълнува особено.	2	3,7	4,3
	5,00	8	14,8	17,0
	Total	47	87,0	100,0
Missing	System	7	13,0	
Total		54	100,0	

Заклучение – общи изводи, ефективните и приемливи педагогически условия

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

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

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

Изводите са следствие и на един дистанциран поглед и анализ за цялостната характеристика на емоционалното и психосоциално изграждане и функциониране на съвременния човек в глобална масова среда, подкрепено с конкретните резултати, настроение и изразено отношение на младите хора към личния им емоционален свят в диалог с другите.

Изводи от социалнопсихологическа и психолого-педагогическа гледна точка:

1. *Глобалното общество* има своите специфични характеристики и структура – то поражда *нова единица за индивидуално социално функциониране и поведение със специфични глобални характеристики – масовото спонтанно формиране*.
2. Едни от *водещите му характеристики* в социо-психологически аспект са *първо*, поливалентността на създаваните междуличностни връзки и взаимодействия и, *второ*, активирането на спонтанни психични масови процеси. Те превръщат масовите спонтанни глобални формирования в *рискова и едновременно с това привлекателна атрактивна социална среда* за съвременния човек.
3. *От друга страна, в процеса на изграждането на емоционална идентичност* младият човек *все повече се ангажира с активна лична роля* на рисково опитване и упражняване – *изграждането се превръща в самоизграждане*, излизащо извън границите на регулираната педагогическа среда – това е естествен и логичен резултат от цялостната социална политика за личностна автономност и активност, включително и образователна и педагогическа, на последните десетилетия, за който обаче ние или не сме готови, или даже и не осъзнаваме като такова логично следствие.
4. *Периодът на изграждане-самоизграждане се удължава в глобална среда* и става *перманентен* с възможни обрати през целия живот на човека.
5. Поради (1), съвременният млад човек живее чрез „*емоционален ситуационен дисбаланс*“ (лабилност и бързообратимост, противоречивост, контрастност), чрез който си *осигурява междуситуационна емоционална стабилност и баланс*. Т.е. наблюдаваме *смяна на функциите на типовете социални среди* – публичната е като лична и ползвана за „отдушник“, а личната се запазва като по-спокойна и релаксирана. Това също е следствие от мегасоциалните процеси на неформализиране/демократизиране на рестриктивните формални йерархизирани социални среди.
6. Ето защо младите хора възприемат себе си като *изградени (защото се изграждат активно) и предрешени (съобразяващи се с близките)*; а не като колебаещи се (в мораториум) или незаинтересовани (дифузни). Такива ни изглеждат и такива ги диагностицираме, защото така тълкуваме, като мораториум и дифузия, честата смяна на позиции, роли и статуси (опитването и изграждането в процес).
7. Младите хора *естествено търсят поливалентна, с висока степен на вариации и ситуации среда*, която може да им предостави такъв широк спектър за емоционално и психосоциално самоопределение – **в условията на глобализация масовите спонтанни формирования са**

такава среда – рискова и привлекателна – да търсиш/откриваш, да опитваш/изграждаш тук своята идентичност, е все едно да търсиш/намираш „игла в купа сено“.

8. Ето защо в глобалната среда младите хора си осигуряват **„защитна/предпазна капсула“** от най-значимите близки, които реабилитират в глобалната епоха своята ценност по необходимост – помагат на младия човек и като го ориентират, и като съветват, и като са наблизо при инцидент, и като резервен вариант.

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

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

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

Масовите формирования и участието на младите хора в тях действително се оказват мощен и многофункционален механизъм за социалнопсихологическа и социо-културна интеграция; за емоционално експериментиране,

опитване и съзряване като по уникален начин *удовлетворяват двойката потребности „сигурност–себerealизация“*. Затова тази територия е и деликатна, и твърде лична, но и свързана със социалните и общи жизнени екзистенциални позиции на младите хора. Те изявяват категорични предпочитания „с кого“ и готовност да споделят и коментират.

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

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

Емоционалният свят на юношите и девойките е по-динамичен, противоречив, лабилен, контрастен, но и по-спонтанен, по-отворен и общителен. Младешите са по-рефлексивни, по-автономни и независими, но и по-дистанцирани към собствения емоционален свят, към личното си участие и позиции в масова среда, търсят активно обратна връзка. Това говори за високите потребности от себепознание и себеразбиране в тези посоки.

Емоционалните цветни спектри разкриват вълнуваща душевност, търсещи индивидуалности, на моменти и уплашени и притеснени. **Емоционалното откровение**, независимо от неговите цветове, е най-скъп дар, е вече с висока психологическа и жизнена стойност и стабилен фон за личностно култивиращо взаимодействие между специалисти и възпитаници и за взаимна трансформация.

Когато младите хора описват ирационално, с цвят и мелодия, своите емоции и поведение, го правят охотно и бързо, но голяма част отказват да рефлектират и да опишат с адекватни думи своите състояния, и то не защото не искат или саботират заданието. Оказва се, че емоционалните състояния в такива ситуации, а и в повечето жизнени ситуации, не могат да се определят еднозначно. Желанието, готовността, честността и способността да се изправиш пред собствения си емоционален свят, обаче, е неизбежно условие за междуличностна връзка и адекватно общуване. Подкрепата, усилието, по-

мощта за формиране на емоционалната компетентност и интелигентност се очертава като една твърде закъсняла с реализацията си задача и вече затова – предизвикателство пред всички нас.

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

Но за да се промени типът диалог по посока на откритост и реалистичност, е нужно и **да се преосмислят от научна и професионална гледна точка дефинициите за идентичност във всичките ѝ аспекти** – че константна норма и формула за идентичност няма като граница или като окончателно постигане, след което „проблемът отпада“. Идентичността се пресъздава и ни създава отново и отново, тя се премодифицира, предефинира във всяка ситуация и да бъдеш идентичен, означава да си в динамиката на **непрекъснатия баланс между изпитваното и изразяваното, който като цяло съответства и на характерологията или „жанра“ на ситуацията**. Вижда се, че като едно социално или обществено условие за възможността и на най-културната личност да постигне и да поддържа, а и да стабилизира и да обогатява своята идентичност, се явява **наличието на характерологични обществени ситуации**. Младите хора много по-лесно биха укрепвали и се развивали социално и психологически при определени относително стабилни социални поведенчески модели. Ето защо и тяхната открита тревога от липсата на ярки позитивни социални институционални образци на стил, на поведение, на отношение, е повече от тревожна и е отново индикация към света на по-възрастните. Тази теза е извлечена чрез анализите на изследователските резултати и е една от ключовите между направените изводи.

Емоционалното себевъзприемане, себепредстава и поведение в действителност са детерминирани във висока степен от конформността в определена ситуация, от младежката емоционално-поведенческа мода, а и от социално-поведенческата мода, но младите хора мислят и искат да мислят за себе си в голяма степен като за изградени и автономни/независими емоционално и социалнопсихологически. Това разминаване се изявява по-категорично в юношеска възраст и е в потвърждение на четвърта и пета изследователски хипотези.

Бе проявен интерес и от ученици, и от студенти към отделните въпроси и резултатите от тях. Обратната връзка и авторефлексивните и диало-

гични продължения на анкетните проучвания ги превърнаха във формиращи дейности и това позволява да се предложи подобни автодиагностични и развиващи задания, казуси, моменти *да се интегрират* в образователните и консултантски формиращи дейности. Оказа се, че са икономични и ефективни; провокиращи и същевременно уважаващи личностната автономност и независимост на емоционалния и мирогледен свят на младия човек; доверителни и гарантиращи конфиденциалността на информацията. *Персоналните изводи и препоръки* не се коментират публично, но това не накърнява, а напротив – заздравява чувството за *споделеност и защитеност едновременно*.

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

Определено смятам, че социалните психолози, културолози и политолози, социолози имат ангажимента да изследват и характеризират новите проявления на масовите формирования и движения в глобалната епоха, новите им характеристики и разноречив потенциал, за да снабдят с общите си изводи специалистите от приложните подпомагащи професии, които ще адаптират и ще използват консолидираните постижения в работата с младите хора. Ще предоставят и на управляващи, на политици, на ръководители и на лидерите на обществото ни информацията, която може да ги учи да обичат, да предвиждат, да ръководят и да манипулират масите в красивия и доверителен смисъл на думата. Убедена съм, че никой отговорен и чувствителен специалист от социална и подпомагаща професия не е безучастен към отраженията на глобализацията върху поведението на личностите и на групите. Процесите са твърде динамични, за да си позволяваме лукса да налущваме и да действаме само с импровизация. *Научните гилдии и идейните ядра на социума тепърва ще се ангажират с тази проблематика във всичките ѝ измерения*.

В крайна сметка става дума за едно емоционално и духовно съпричастие и то не се помества и технологизира в програми, стратегии, дейности, планове, учебни часове или дискуссионни форуми – то е като *течащ жизнен флуид*

– невидим, но сърцевинен, и *неподчинен на* професионален, политически, управленски, граждански, какъвто и да е *формален режим на случване* – той е жизнена функция, благодарение на която един вид се съхранява, развива и продължава. Осъзнаването на това дребно (като зрънце за посев) обстоятелство може да ни помогне да не опорочаваме, елементаризираме, техницизираме и с това, да профанизираме явления и феномени, на които се основава нашето видово присъствие тук и сега. А с професионална и човешка отговорност да им осигуряваме нужното разнообразие, простор и свободен избор за изживяване и събъждане и от нашите деца – така, както сме го очаквали, искали, настоявали и отстоявали (някога) за себе си.

ЛИТЕРАТУРА

- Байчинска, К. Статуси на психосоциална и национална идентичност, ценности и психично благополучие в юношеска възраст. С., 2009.
- Бакрачева, М. Идентичността в три стъпки. С., 2009.
- Ганева, З. Социални идентичности и психично благополучие. С., 2010.
- Голман, Д. Емоционалната интелигентност. С., 2011.
- Голман, Д. Новата социална интелигентност. С., 2010.
- Ериксън, Е. Идентичност: младост и криза. С., 1994.
- Зиновиева, И. Личност и индивидуалност. С., 2011.
- Зиновиева, И. Смисъл и смислова регулация а поведението. С., 2010.
- Зиновиева, И. Индивидуалност и смисъл. – *Годишник на СУ, Философия, Книга Психология*, т. 103, 2010.
- Крайг, Г., Д. Бокум. Психология развития. Санкт-Петербург, 2005.
- Ларсен, Км., Кр. Крумов. Социална психология: нов поглед към личността и социалния свят. С., 2010.
- Манан, П. Смисълът на нациите. С., 2011.
- Минчев, Б. Психология на човешкото развитие. С., 2010.
- Михова, Зл. Емоционални процеси в семейството и системна терапия. С., 2012.
- Пенчева, С. Психологична типология и образователна практика. С., 2006.
- Силгиджан, Х. Аз-концепция и психична идентичност. С., 1998.
- Стоилова, М., В. Попова. Ценностната система на съвременния българин. С., 1994.
- Adams, J. et al. Toward the development of an objective assessment of ego-identity status. – *Journal of Youth and adolescence*. 1979, 8, 223–237.
- Griffiths, P. E. What emotions really are: The problem of psychological categories. Chicago, 1997.
- Higgins, E. T., J. Shah, R. Friedman. Emotional responses to goal attainment: Strength of regulatory focus as moderator. – *Journal of Personality and Social Psychoilogy*. 1997, 72, 515–525.
- Kroger, J. Adolescent Identity Formation. – In: G.R.Adams and coll. *Advances in Adolescent Development*. Annual Book Series. Vol. 4: Sage, 119–144.

- Kroger, J. Ego identity status research in the new millennium. – *International Journal of Behavioral Development*. 2000, 24, 145–148.
- Mandler, G. A constructivist theory of emotion. In: Stein, N. S., Leventhal, B. L., Trabasso, T. (eds.) *Psychological and biological approaches to emotion*. Hillsdale, 1990, 21–44.
- Marcia, J. E. Identity in adolescence. – In: J. Adelson (Ed.) *Handbook of adolescent psychology*. New York, 1980.
- Marcia, J. E. Common Processes Underlying Ego Identity. Cognitive Moral Development and Individuation. – In: D.K. Lapsley, F. C. Power (eds.) *Self, Ego and Identity Integrative Approaches*. New York, 1988, 211–225.
- Mischel, W. and Y. Shoda. A cognitive-affective system theory of personality. – *Psychological Review*. 1995, 102, 246–268.
- Schachter, S. The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In: Berkowitz, L. (eds.) *Advances in experimental social psychology*. New York, Vol. 1, 1964.
- Schultheiss, O. C., Pang, J. S., Torges, C. M., Wirth, M. M., Treynor, W. Perceived facial expression of emotion as motivational incentives: Evidence from a differential implicit learning paradigm. – *Emotion*, 5 (1), 41–54.

Постъпила октомври 2013 г.

Рецензент: доц. д-р Илиана Петкова

Анкетна карта*

Уважаеми приятелю,

Обръщаме се към теб за съдействие при изследване на емоционалните потребности и идентичност на младите хора в училищна среда. Данните са анонимни и ще бъдат използвани само за нуждите на настоящото изследване.

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

Благодарим предварително за отделеното време и за конкретното мнение.

1. Мислите ли често за Вашия вътрешен свят на преживявания и емоции?

А) постоянно

Б) често

В) понякога

Г) рядко

Д) не мисля за емоциите си

2. Смятате ли, че имате нужда от силни емоции?

А) определено да

Б) от време на време „за изпускане на парата“

В) рядко

Г) не мога да преценя

Д) друго (посочете)

3. Моля Ви да попълните следващата таблица като поставите знак „X“ в клетките с валидния за Вас отговор.

Аз изпитвам следните емоции

Емоции	Постоянно	Много често	Рядко	Много рядко	Никога	Не мога да преценя
Неудоволствие						
Страх						

* Класификацията на емоциите се базира на тяхното представяне от Румен Стаматов (Стаматов, Р., Б. Минчев. Психология на човека. С., ИК Хермес, 2003, 106–182).

Тревожност						
Гняв						
Вина						
Емпатия						
Срам						
Срамежливост						
Смущение						
Самота						
Депресия						
Отвращение						
Презрение						
Любопитство						
Радост						
Еуфория						
Друга (моля посочете)						

4. Бихте ли обяснили с едно-две изречения какво означава за Вас да изпитвате „адреналин“?

.....

.....

5. Бихте ли **подчертали** от следващите двойки емоции тези, които Вие изпитвате **често едновременно**? Моля, подчертайте **всички валидни** за Вас двойки и дайте **пример** след тях.

Тревожност–любопитство

Срамежливост–радост

Неудоволствие–удоволствие

Самота–радост

Гняв–страх

Страх–отвращение

Емпатия–вина

Вина–удоволствие

Гняв–радост

Презрение–любопитство

Отвращение–удоволствие

Радост–емпатия

Любопитство–удоволствие

Тревожност–смущение

Страх–удоволствие

Друго (посочете)

6. Бихте ли **подчертали** от следващите двойки емоции тези, които Вие изпитвате **често последователно**? Моля, подчертайте **всички валидни за Вас** двойки и дайте **пример** след тях.

- Тревожност–любопитство
- Срамежливост–радост
- Неудоволствие–удоволствие
- Самота–радост
- Гняв–страх
- Страх–отвращение
- Емпатия–вина
- Вина–удоволствие
- Гняв–радост
- Презрение–любопитство
- Отвращение–удоволствие
- Радост–емпатия
- Любопитство–удоволствие
- Тревожност–смущение
- Страх–удоволствие
- Друго (посочете)**

7. Интересувате ли се от допълнителна информация за емоциите при човека?

- А) да
- Б) не

8. Интересувате ли се от допълнителна информация от емоциите при животните и останалия организмов свят?

- А) да
- Б) не

9. Склонни ли сте да обсъждате с други своите емоции? Оградете валидните за Вас отговори.

- А) да, в час
- Б) в часа на класа
- В) с приятели
- Г) с близките ми вкъщи
- Д) с всеки
- Е) с никого не ги обсъждам
- Ж) понякога, зависи от
- З) не мога да преценя
- И) друго (посочете)

10. Ако Ви предложат да участвате в тренингова програма за овладяване и опознаване на собствените емоции и на емоциите на другите, бихте ли се включили?

- А) да
- Б) ако се включат приятелите ми
- В) не
- Г) зависи (посочете моля)

11. Мислите ли преди да действате?

- А) обикновено мисля много преди да действам
- Б) мисля само когато нещо е много важно за мен
- В) не мисля много, по-скоро действам
- Г) никога не мисля, действам спонтанно
- Д) друго (посочете)

12. Посочете **три места или три дейности**, където и когато се чувствате най-добре?

- А)
- Б)
- В)

13. С кои три цвята бихте описали своя емоционален свят?

- А)
- Б)
- В)

14. Лесно ли сменяте настроението си?

- А) да
- Б) не, но има хора, които ме дразнят (посочете моля кои)
- В) друго (посочете)

15. За какво мечтаете?

.....
.....

16. Мислите ли, че познавате добре своя емоционален свят?

- А) да
- Б) не мога да преценя
- В) различно, понякога „не мога да се позная“
- Г) определено не

17. Практикувате ли някой екстреман спорт и кой е той?
А) да (посочете кой)
Б) не
18. Имали ли сте ситуации, в които не сте разбран какво изразявате?
А) да, много
Б) да, но не много
В) много рядко не съм разбран
Г) не съм имал такива ситуации
19. Смятате ли, че винаги изразявате **своите действителни чувства** и емоции?
А) да
Б) почти винаги да
В) невинаги
Г) не изразявам истинските си емоции
Д) не, но човек не бива да показва винаги това, което чувства
20. Достатъчно добре ли изразявате своите действителни чувства на другите?
А) да, мисля че успявам
Б) донякъде успявам
В) по-често ми е трудно да се изразя
Г) не успявам да се изразя
Д) не мога да преценя
21. Чувствате ли се подкрепян да изразявате и да показвате спокойно това което изпитвате?
А) категорично да
Б) по-скоро да
В) по-скоро не
Г) категорично не
Д) не мога да преценя
22. От кого най-много се чувствате подкрепян да сте такъв, какъвто сте?
Оградете **трите в най-голяма степен валидни** за Вас отговора.
А) от семейството ми
Б) от учителите
В) от съучениците ми
Г) от приятелите ми
Д) от интимния ми приятел(ка)

- И) от случайни хора
- Ж) от тълпата наоколо, когато съм на голямо събитие
- З) от никого не се чувствам подкрепян
- И) не мога да преценя
- Й) друго (посочете)

23. Случвало ли Ви се е да съжалявате за своя прибързана емоционална постъпка?

- А) да
- Б) не

24. Случва ли ви се понякога да изпитвате едно, а да показвате друго?

- А) да, често
- Б) понякога
- В) рядко
- Г) никога
- Д) друго (посочете)

25. С какъв тип **мелодия** бихте **характеризирали своя емоционален свят**? Изберете **само един отговор**.

- А) тържествен химн
- Б) нежно-романтична балада
- В) весела пролетна песен
- Г) бурно страстно танго
- Д) яростен хард рок
- Е) прощална песен
- Ж) протяжна
- З) Друга (посочете)

26. Участвате ли в масови големи събирания (мероприятия, празненства, площадни събития, концерти, движения)?

- А) да
- Б) не
- В) понякога

27. Ако отговорът на предишния въпрос е „да“, как се чувствате, когато участвате в голямо мероприятие? Бихте ли описали състоянието си с три думи?

- А)
- Б)
- В)

28. От следващите 4 фрази изберете само една, която според Вас Ви съответства най-много или напишете своята.

А) Моите близки знаят кое е най-добро за мен

Б) Искам да изпробвам всичко тук и сега

В) Аз съм това, което съм постигнал сам

Г) Не знам кой съм, но това не ме вълнува особено

Д) Друго – напишете я –
.....

29. Вие сте:

На години

Ученик (студент) от клас/курс

На училище/университет

Момче / момиче (**подчертайте валидното за Вас**)