



ПРИБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ  
И ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

INCLUSIVE EDUCATION AND INTERCULTURAL EDUCATION

ЛИЧНОСТНОТО РАЗВИТИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В РАЗБИРАНИЯТА  
НА УЧИТЕЛИ, УЧИЛИЩНИ ПСИХОЛОЗИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ СЪВЕТНИЦИ

Анет Маринова Маринова-Митова\*

PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS AS UNDERSTOOD BY TEACHERS,  
SCHOOL PSYCHOLOGISTS, AND PEDAGOGICAL COUNSELORS

Annette Marinova Marinova-Mitova

**Abstract:** *The paper presents an empirical study of students' personal development in the context of school practices. The methodological foundations of the study are revealed in the search for a link between theoretical models and indicators of personal development and pedagogical practice in Bulgarian schools. On this basis, the way in which teachers, school psychologists, and pedagogical counselors perceive and evaluate the importance of the personal development of the students they work with and the impact of the school is explored. The results provide new insights into students' personal development. Guidelines for practical interventions and impact in the school context emerge.*

**Keywords:** *personal development, students, teachers, school psychologists, school counselors*

**Въведение**

Цел на настоящата статия е да очертае представата на учителите, училищните психолози и педагогическите съветници за личностното развитие на учениците. Значимостта, която педагогическите специалисти придават на качествата на личността и поведението на учениците, както и тяхната преценка за въздействието на училището върху развитието на тези качества, са в основата на проведеното проучване. Актуалността на темата се определя от влезлия в сила през 2016 г. нов закон за предучилищно и училищно образование (ЗПУО), който въвежда нова философия за мисията на образователните институции като обвързва функцията им с личностното израстване на децата и учениците. Връзката личност – образование е в центъра на реформа като вниманието е обърнато към индивидуалните страни на всяко дете. Последното е във фокуса на целите за

\* Анет Маринова-Митова – докторант в Институт за изследване на населението и човека, БАН

устойчиво развитие и насърчаване благополучието и реализирането на индивидуалния потенциал на човека. Личностното развитие на учениците е формулирано в ЗПУО като задача на училището, но няма дефиниция, която дава ориентири на практиците. Регламентирани са форми за подкрепа за личностно развитие, които се прилагат от основни групи участници: учители, училищни психолози и педагогически съветници. Така заложените в закона образователни възможности се превръщат в реалности за младото поколение на България, което прави темата не само актуална, но и значима.

Методологична основа на изследването е моделът на Юрий Бронфенбренер (Bronfenbrenner 1992/2005) за развитието на човека, който дава по-широка, системна рамка за ролята и влиянието на контекста. Личностното развитие на учениците се случва в училищната среда, в която децата растат, а учителите и другите специалисти, които работят там, имат задачата да помагат, оценяват и мислят за силните страни на учениците и да насърчават тяхното оптимално функциониране като психологически зрели личности. Биоекологичната схема на Бронфенбренер позволява да се свържат психологическата и образователната теории с образователните практики, не само от научно изследователска, но и от педагогическа гледна точка (Маринова-Митова 2022). Образователният процес включва отношенията между участниците в него, което открива път към изучаване на взаимодействията в училищната среда. Така изследователският интерес върху личностното развитие на учениците включва контекста на образователната среда и нейното въздействие: (1) Как се разбира личностното развитие при учениците? (2) Какво влияние на образователната среда като контекст за развитие на личността се установява?

В концептуален план изследването формулира индикатори за личностното развитие на учениците, които първо извежда от теоретичните модели за личност, а после съпоставя с личностните характеристики, проучвани в емпиричните изследвания на ученици. Тези две стъпки ще бъдат представени в обобщен вид, доколкото настоящата статия има за цел да се фокусира върху получените резултати за това как учители, училищни психолози и педагогически съветници възприемат значимостта на индикаторите за личностно развитие на учениците и оценяват влиянието на училището върху тях.

Най-напред бяха разгледани петте парадигмални възгледи за развитието на личността: психодинамичен, хуманистичен, когнитивен, бихевиористичен и възглед за социалното учене. Първият възглед е представен от теориите на Зигмунд Фройд и Карл Густав Юнг. Фройд (Фройд 1991) е основоположник на психоаналитичното понятие за несъзнавано съдържание като мотивиращата сила в поведението на хората и дава представа за процесите на количествени и на качествени промени в развитието на личността. Фройд говори за развитие на личността не само в смисъла на растеж, но и на израстване и постигане на здравословно функциониране: „Да обичаш и да работиш са крайгълните камъни на нашата хуманност.“ (Freud 2002). Юнг дава позитивен и по-оптимистичен образ за личността от този на Фройд като посочва поривът за личностно усъвършенстване за ядро на развитието на личността (Юнг 2013). За него всеки човек притежава вродена склонност да се индивидуализира, като процесът на пълно самооткриване е идеал, който рядко се постига.

Подходите на Карл Роджърс и Ейбрахам Маслоу са избрани като водещи в хуманистичното направление, защото най-пълно показват активната личност, нейната креативност и целенасоченост към постигане на пълния потенциал за растеж и себе-актуализиране. Роджърс дава предимство на ролята на средата като говори за безусловното положително отношение: независимо, че определя актуализиращата тенденция за вътрешноприсъща, смята, че въздействието на социалното е по-голямо, отколкото биологичните сили (Роджърс 2018). Маслоу придава стойност на позитивните качества на човешката психика в стремежа за щастие, доверието в себе си, спокойствието на ума. Той предлага йерархична подредба на потребностите, всяка от които е източник на активността на индивидите. Въвежда измерението на себе-актуализацията като качеството на човек да реализира пълния си потенциал (Маслоу 2018).

Значението на когнитивните процеси за личностното развитие са фундамента в модела на Джордж Кели, който също подчертава силната страна на активността на хората за собственото им

развитие. Кели възхвалява рационалната способност на човек да конструира възгледите си за себе си, другите и за света (Ewen 2010).

Бихевиористичният възглед за развитието и поведенческият подход на Скинър (Скинър 1996) обръща внимание на изграждането на личността чрез акумулиране на поведенчески отговори, които се научават в резултат на взаимодействие с външни стимули. Теорията на Скинър показва, че уникалността на индивидите се корени в различния социален опит, който се изгражда през патерни на поведение.

Социалното учене във възгледа на Алфред Бандура е сходен на бихевиористичния, но същевременно се различава от него с включването на вътрешните когнитивни променливи, които имат медираща роля между стимулите и поведенческите отговори на индивида (Bandura 1995). Бандура подчертава силата на когнитивно-поведенческите модели на поведение в психологията, но не смята, че хората имитират другите, а по-скоро извършват съзнателна мисловна дейност при вземането на решение да последват същите реакции. Човек се себе-управлява в процеса на наблюдение. Концепцията за себе-ефикасност като чувството за адекватност и компетентност в житейските ситуации е приносът на Бандура за личностното развитие.

Теоретичният обзор позволи да се опишат за всяко от тези направления, индивидуалните различия по параметрите на оптималното функциониране на развитата психологически зряла личност. На тази основа от всеки теоретичен подход бяха изведени индикатори за личностно развитие. Те бяха групирани в три категории: Саморегулация на поведението и ученето, Себе-управление и Социални отношения, които предлагат логическа рамка за структуриране на връзката между индивида и неговата среда.

На следващия етап бяха разгледани публикациите след 2000-та година по темата за личностното развитие на ученици в средното училище, като е използвана базата данни на EBSCO и две ключови фрази: „personality development“ и „secondary school students“ (Маринова-Митова 2022). Идентифицираните 35 емпирични изследвания са систематизирани по следните показатели: популация (възраст на изследваните ученици), изследван аспект на личностното развитие, изследван аспект на училищната среда, изследван аспект на семейната/житейска среда на учениците, характер на връзката личностно развитие – училищна среда, получени резултати. В общение на получената информация е описана цялостната картина на съвременната емпирична изследователска работа върху личностното развитие на учениците (Маринова-Митова 2022).

Проучените дименсии за личностно развитие от емпиричните изследвания се обособяват в следните групи: а) големите пет личностни фактори; б) самоконтрол; в) себе-ефикасност и осъзната компетентност; г) ангажираност и мотивация в ученето; д) психично благополучие и психично здраве; е) самоопределяне и идентичност при юноши; ж) морално развитие и развитие на характера; з) емпатия и про(а)социално поведение. Обхватът на личностни характеристики и поведения, които определят личностното развитие, е изключително широк, така че няма една единствена дефиниция, която да посочи какво точно качество или индикатор следва да бъде обект на изследователски проект в това поле.

Паралелният подход на проучване откри съдържателно съвпадение в общата картина между теоретично изведените индикатори и емпирично изследваните дименсии на личността. На тази основа се изготви списък от неповтарящи се описания на качества и поведения на учениците, които могат да се използват за целите на изследването на личностното развитие на учениците в контекста на училищните практики (Таблица 1).

Като цяло фокусът на изследванията се измества от стабилност към променливост на личностните черти и проучване на развитието на личността. Една част от емпиричните данни показват, че възгледите за себе си са устойчиви на промяна, а друга част показват, че промените в личността и поведението са в резултат на реципрочните обмени със социалната среда и въздействието от нея. Това подкрепи избора ни за използването на оценки на педагогическия персонал за наблюдаваните качества на учениците.

Изведените аспекти на училищната среда, които оказват въздействие върху личностното развитие на учениците, са: училищна култура, училищен климат, междуличностни отношения с връстници, обучителни/образователни програми, стрес и напрежение (Маринова-Митова 2022).

Таблица 1. Качества и поведения на учениците, групирани според трите им основни теоретични източници и разпределени в три категории индикатори за личностно развитие

Категории Теории	Саморегулация на поведението и ученето	Себе-управление	Социални отношения
<p><i>Психодинамични</i> Фройд Юнг</p>	<p>Адаптира се към изискванията на училището и спазва правилата.</p> <p>Полага усилия да се научи, да знае и може повече.</p> <p>Отделя време и внимание на развитието на своите интереси.</p>	<p>Уравновесен/на е, проявява добър самоконтрол.</p> <p>Използва силните си страни за постигане на успех в ученето.</p>	<p>Ориентиран/а към сътрудничество с деца и възрастни.</p> <p>Изгражда топли, сърдечни приятелства.</p>
<p><i>Хуманистични</i> Роджърс Маслоу</p>	<p>Самоуважението му/й почива на познаване и приемане на себе си.</p> <p>Показва способности за справяне с нови ситуации и промени.</p>	<p>Мотивиран/на е да разгръща и развива своя потенциал.</p> <p>Отворен/а е за нов опит и вътрешните си преживявания.</p> <p>Автономен/на е в своите избори и решения.</p>	<p>Доброжелателен/на е в отношенията си с връстниците, проявява емпатия.</p> <p>Чувства се подкрепен/а от възрастните</p>
<p><i>Когнитивно-поведенчески</i>  Кели Скинър Бандура</p>	<p>Овлаждава нови, по-ефективни форми на поведение при подкрепа от средата.</p> <p>Преследва своите цели за постигане на личните си стандарти.</p>	<p>Разбира гледната точка на другите и различни от неговата/нейната перспективи.</p> <p>Има доверие в собствените си компетентности и умения за справяне в различни ситуации.</p>	<p>Разпознава сходствата и различията в поведението и характерите на хората около него.</p> <p>Избира благоприятна среда.</p> <p>Избира си ролеви модели, от които може да се учи и развива.</p>

## Методология

Направеното емпирично изследване генерира данни от три професионални групи училищни специалисти (учители, училищни психолози и педагогически съветници) за тяхното разбиране за личностното развитие на учениците и виждането им за влиянието на училището върху него. Специфичните задачи на изследването са:

1. Да се проучи:

\* *значимостта*, която педагогическите специалисти приписват на отделните индикатори за личностно развитие чрез сравняване на получените оценки за значимост по категории индикатори, групи специалисти, степени на образование и населено място на преподаване на учителите;

\* *оценката им* за това, доколко тези характеристики могат да бъдат *повлияни в училище* чрез сравняване на получените оценки за въздействие по категории индикатори, групи специалисти, степени на образование и населено място на преподаване на учителите;

\* *практическото прилагане* на регламентираните от закона *форми на подкрепа* за личностно развитие на учениците чрез сравняване на получените оценки за приложение по форми на подкрепа, групи специалисти, степени на образование и населено място на преподаване на учителите.

Въпросникът „Личностно развитие и училищни практики“ представлява нова методика, конструирана за целите на изследването в резултат на извършената изследователска работа. Тя изследва личностното развитие при ученици през призмата на виждането на педагогическия персонал за значимостта на релевантни качества на личността и въздействието на училището върху тяхното развитие.

Въпросникът е съставен от три части. Първите две части се отнасят до индикаторите за личностното развитие на учениците и начина, по който педагогическите специалисти ги възприемат. В първата част инструкцията е да отговорят в каква степен посочените качества и поведения на учениците са *значими* за личностното им развитие. Във втората част са дадени същите индикатори този път с инструкцията да се оцени доколко училището *въздейства* върху формирането и развитието на всяко едно от качествата и поведенията за личностно развитие на учениците. Педагогическите специалисти оценяват онези 21 индикатори за личностно развитие на учениците, чието извеждане беше описано по-горе в теоретичната постановка на изследването (Таблица 1). Всяка от трите категории - Саморегулация на поведението и ученето, Себе-управление и Социални отношения – съдържа по седем отделни индикатора за личностно развитие.

Важен принос на настоящата разработка е и фактът, че въпросникът съдържа и трета част за събиране на информация за училищните практики за подкрепа за личностно развитие на учениците. Тази част съдържа 17 айтема и касае прилагането на регламентираните в закона за предучилищното и училищното образование форми за подкрепа за личностно развитие на учениците. От началото на влизане в сила на новия закон от 2016 година до момента не е правен анализ на реалната работа, прицелена в личностното развитие на учениците. Така получените данни са първото подобно описание, което дава конкретна представа и откроява кои форми на подкрепа за личностно развитие се използват най-много.

### **Дизайн и процедура на изследването**

Изследването е проведено в периода на 2022/2023 учебна година и в него участват 314 изследвани лица, от които 219 учители, 51 училищни психолози и 42 педагогически съветници. От учителите 113 са от голям град и 106 от малък град в страната, а 76 преподават в начален етап на образование, 78 – в среден етап на образование и 65 – в горен. Има дисбаланс в броя на учителите, преподаващи в горен курс: учителите от малък град (23 души) са почти два пъти по-малко от тези от голям град (42 души). Това разпределение е по-скоро естествено, поради факта на по-големия брой основни училища (I–VII кл.) в страната – 1123, докато гимназиалните училища (VIII–XII кл.), в това число обединени (I–X кл.) и средни (I–XII кл.) са 651 (НСИ 2024).

Разпределението по пол е 191 жени и 23 мъже (петима учители не са посочили пола си). Разпределението по пол в извадката показва, че мъжете не са повече от 10% от всички участващи учители. Същото съотношение показва и картината в образователната система в България, в която доминират учителите жени. Според данни на НСИ към април 2023 година за разпределението по пол при преподавателския персонал в общообразователните училища в България е показано, че жените съставляват 85,4% (47395), докато мъжете са 14,5% (8077) от общия брой учители (55772), (НСИ 2023).

Процедурата на изследването включва следните стъпки:

1) Подаване на заявление до директора на съответното училище, с молба за допускане в училището и анкетиране на учителите. Заявлението съдържа информация за проведеното изследване, името на изследователя, научния ръководител, името на изследователската институция, заедно с приложена бланка на въпросника и форма за информирано съгласие на участника.



2) Контактувани и приели да участват са училища в Велико Търново, Златица, Каолиново, Карнобат, Ловеч, Лясковец, Нова Загора, Павликени, Перник, Селановци, Сливница, София, Стара Загора, Шумен. С училището е договорено оптимална организация за попълване на въпросниците с учителите на място, в хартиен вариант и/или електронен формат на методиките. Те са изпратени на изследваните лица по имейл и са върнати по същия начин.

3) Третата стъпка е създаването на онлайн форма на въпросника, предназначен за училищни психолози и педагогически съветници. Този начин е предпочетен, поради единствената достъпна форма на участие и събиране на тези професионалисти в мрежата от институции в образователната система, който да улесни събирането на данни в ситуацията с Ковид-пандемията и разпръснатостта на участниците в различни градове на България. Отправена е покана в професионална група на училищни психолози и педагогически съветници в социалните мрежи за участие от тяхна страна чрез попълване на онлайн въпросника. В изследването се включиха участници от цялата страна.

## Резултати

Ще бъдат последователно представени резултатите от сравняването на оценките на учителите и другите специалисти (училищни психолози и педагогически съветници) за: а) значимостта, която те приписват на изследваните индикатори за личностно развитие на учениците; б) оценките им за въздействието на училището върху индикаторите; в) степента на използване на регламентираните форми за подкрепа за личностно развитие на учениците.

### *1. Индикатори за личностно развитие на учениците*

Предварителните сравнения на отговорите на училищните психолози и педагогическите съветници ( $t$  – test) показаха, че техните оценки не се различават нито по отношение на значимост, нито по отношение на въздействие на училището върху изследваните индикатори за личностно развитие. Затова в по-нататъшните анализи те са обединени в една група от 93 други специалисти. Учителите, които преподават на различен етап на образование и в различно населено място, също така имат много сходни представи за значимост на отделните индикатори и въздействието на училището върху тях. Направените сравнения ( $t$  – test и ANOVA) откриха значимо различие само по индикатор №15 от категория Саморегулация ( $t = 3.16$ ,  $p = 0.002$ ): учителите в големия град придават по-голяма значимост на стремежа на ученика да полага усилия да се учи, да знае и може повече (малка сила на ефекта:  $d = 0.426$ ). Така в по-нататъшните анализи и учителите се разглеждат като една група.

Първо, в Таблицы 2 и 3 са сравнени резултатите на две групи педагогически специалисти – учители и други (училищни психолози и педагогически съветници) по отделните индикатори за личностно развитие, съответно по показателя *значимост* и по показателя *въздействие* на училището.

Използваме корекцията на Bonferroni (Chen S.Y., Feng Z.&Yi X. 2017), за да определим нивото на статистическа значимост при едновременното сравняване на 21 индикатори. Само различия при  $p < 0.003$  се приемат за значими. Така от данните в Таблица 2 следва, че само по един от изследваните индикатори (№ 18, „Избира благоприятна среда“) по-високата оценка на учителите е статистически значима в рамките на настоящото изследване.

При оценките за въздействие на училището (Таблица 3) различията достигат възприетото равнище на значимост при три от индикаторите – №2 (малка сила на ефекта:  $d = -0.36$ ), №4 (малка сила на ефекта:  $d = -0.42$ ) и №19 (малка сила на ефекта:  $d = -0.41$ ). Според учителите при №2 („Преследва своите цели за постигане на личните си стандарти“) и № 4 („Показва способности за справяне с нови ситуации и промени“) от Саморегулация и при №19 („Използва силните си страни за постигане на успех в ученето“) от Себе-управление училището оказва по-значимо влияние. В сравнение с училищните психолози и педагогически съветници, учителите смятат, че училището оказва по-силно влияние върху способностите на учениците да се справят с нови ситуации и промени и да използват силните си страни.

**Таблица 2.** Сравнение на оценките за значимост по отделните индикатори за личностно развитие между двете професионални групи

Индикатори за личностно развитие		Учители		Други		t-тест (t, p)
		M	SD	M	SD	
САМОРЕГУЛАЦИЯ	2. Преследва своите цели за постигане на личните си стандарти.	3.00	0.84	2.96	0.86	0.58
	4. Показва способности за справяне с нови ситуации и промени.	2.90	0.48	2.91	0.82	0.14
	7. Адаптира се към изискванията на училището и спазва правилата	2.95	0.79	2.83	0.80	1.18
	10. Отделя време и внимание на развитието на своите интереси.	3.11	0.81	3.03	0.77	0.83
	15. Полага усилия да се научи, да знае и може повече.	3.05	0.87	2.87	0.93	1.59
	17. Самоуважението му/й почива на познаване и приемане на себе си.	3.00	0.80	2.71	0.91	2.73 p=0.007
	20. Овладява нови, по-ефективни форми на поведение при подкрепа от средата.	3.08	0.78	3.03	0.67	0.54
СЕБЕУПРАВЛЕНИЕ	1. Мотивиран/на е да разгръща и развива своя потенциал.	3.00	0.84	2.96	0.86	0.46
	3. Уравновесен/на е, проявява добър самоконтрол.	2.83	0.85	2.66	0.92	1.64
	5. Разбира гледната точка на другите и различни от неговата/нейната перспективи	2.76	0.90	2.59	0.95	1.53
	8. Автономен/на е в своите избори и решения.	2.79	0.78	2.73	0.80	0.65
	11. Отворен/а е за нов опит и вътрешните си преживявания	3.08	0.78	2.95	0.79	1.36
	13. Има доверие в собствените си компетентности и умения за справяне в различни ситуации.	3.01	0.81	2.82	0.91	1.85
	19. Използва силните си страни за постигане на успех в ученето	3.18	0.79	2.89	0.87	2.88 p=0.004
СОЩОТНОШЕНИЯ	6. Избира си ролеви модели, от които може да се учи и развива	2.88	0.90	2.76	0.81	1.08
	9. Ориентиран/а към сътрудничество с деца и възрастни.	3.09	0.78	2.92	0.72	1.71
	12. Чувства се подкрепен/а от възрастните.	3.07	0.80	2.83	0.80	2.44 p=0.015
	14. Разпознава сходствата и разликите в поведението и характерите на хората около него.	2.89	0.82	2.71	0.83	1.73
	16. Доброжелателен/на е в отношенията си с връстниците, проявява емпатия.	3.00	0.85	2.87	0.86	1.22
	18. Избира благоприятна среда.	3.13	0.79	2.80	0.82	3.33 p=0.001
	21. Изгражда топли, сърдечни приятелства.	3.08	0.80	2.97	0.74	1.18

**Таблица 3.** Сравнение на оценките за въздействие на училището по отделните индикатори за личностно развитие между двете професионални групи

Индикатори за личностно развитие		Учители		Други		t-тест (t, p)
		М	SD	М	SD	
САМОРЕГУЛИРЪЩА	2. Преследва своите цели за постигане на личните си стандарти.	3.00	0.76	2.73	0.72	<b>2.98</b> <b>p=0.003</b>
	4. Показва способности за справяне с нови ситуации и промени.	2.99	0.79	2.67	0.72	<b>3.32</b> <b>p=0.001</b>
	7. Адаптира се към изискванията на училището и спазва правилата	3.07	0.81	3.10	0.67	0.26
	10. Отделя време и внимание на развитието на своите интереси.	3.05	0.81	2.81	0.77	2.34 p=0.02
	15. Полага усилия да се научи, да знае и може повече.	3.11	0.82	3.02	0.67	0.87
	17. Самоуважението му/й почива на познаване и приемане на себе си.	2.95	0.80	2.69	0.77	2.61 p=0.01
	20. Овладеява нови, по-ефективни форми на поведение при подкрепа от средата.	3.11	0.83	3.00	0.65	1.10
СЕБЕУПРАВЛЕНА	1. Мотивиран/на е да разгръща и развива своя потенциал.	3.10	0.71	2.85	0.74	2.80 p=0.005
	3. Уравновесен/на е, проявява добър самоконтрол.	2.86	0.83	2.75	0.64	1.17
	5. Разбира гледната точка на другите и различни от неговата/нейната перспективи	2.88	0.81	2.81	0.76	0.71
	8. Автономен/на е в своите избори и решения.	2.81	0.80	2.62	0.76	2.02 p=0.05
	11. Отворен/а е за нов опит и вътрешните си преживявания	3.01	0.83	2.75	0.77	2.63 p=0.009
	13. Има доверие в собствените си компетентности и умения за справяне в различни ситуации.	2.94	0.79	2.79	0.72	1.59
	19. Използва силните си страни за постигане на успех в ученето.	3.19	0.76	2.89	0.69	<b>3.19</b> <b>p=0.002</b>
СОЦИАЛНО-ОТНОШЕНИЯ	6. Избира си ролеви модели, от които може да се учи и развива	2.92	0.82	2.86	0.63	0.62
	9. Ориентиран/а към сътрудничество с деца и възрастни.	3.18	0.77	3.05	0.66	1.36
	12. Чувства се подкрепен/а от възрастните.	3.10	0.77	2.91	0.69	2.04 p=0.04
	14. Разпознава сходствата и разликите в поведението и характерите на хората около него.	2.94	0.78	2.78	0.73	1.67
	16. Доброжелателен/на е в отношенията си с връстниците, проявява емпатия.	3.08	0.77	2.91	0.69	1.78
	18. Избира благоприятна среда.	3.07	0.82	2.85	0.74	2.19 p=0.03
	21. Изгражда топли, сърдечни приятелства.	3.10	0.80	2.99	0.68	1.16

Второ, за целите на по-нататъшния анализ бяха сформирани шест обобщени индикатора – сума от оценките на индикаторите, влизащите във всяка от трите категории: Саморегулация на поведението и ученето, Себе-управление и Междуличностни отношения в социалната среда – съ-



ответно за значимост и въздействие на училището. Изчислените коефициенти Алфа на Кронбах (Таблица 4) показват, че обобщените индикатори имат висока вътрешна консистентност, което ни дава основание да разглеждаме сумарните балове, получавани от тези обобщени индикатори, като достатъчно надеждни.

**Таблица 4.** Сравняване на обобщените индикатори между двете професионални групи по трите категории индикатори за личностно развитие на учениците

Категории индикатори за личностно развитие	Учители N=213	Други N=93	t-тест
<i>Значимост</i> Саморегулация на поведението и ученето $\alpha=0.90$	M=20.32 SD=4.85	M=21.88 SD=4.10	1.39
<i>Значимост</i> Себе-управление $\alpha=0.90$	M=21.12 SD=4.54	M=20.34 SD=4.50	1.80
<i>Значимост</i> Социални отношения $\alpha=0.89$	M=20.68 SD=4.43	M=19.59 SD=5.06	2.24*
<i>Въздействие на училището</i> Саморегулация на поведението и ученето $\alpha=0.90$	M=21.09 SD=4.42	M=19.86 SD=4.40	2.68**
<i>Въздействие на училището</i> Себе-управление $\alpha=0.90$	M=21.26 SD=4.49	M=19.94 SD=3.62	2.56**
<i>Въздействие на училището</i> Социални отношения $\alpha=0.91$	M=20.82 SD=4.40	M=19.45 SD=3.94	2.10*

\*-  $p < 0.05$ , \*\* -  $p < 0.01$ , \*\*\* -  $p < 0.001$

Сравняването на обобщените индикатори между двете професионални групи (Таблица 4) показва значими различия между групите в полза на учителите, които дават по-високи оценки за значимост на социалните отношения в училищната среда (малка сила на ефекта:  $d = 0.23$ ) и също така възприемат с по-висока стойност въздействието на училището върху трите групи индикатори за личностно развитие на учениците: Саморегулация на поведението и ученето (малка сила на ефекта:  $d = 0.28$ ), Себе-управление (малка сила на ефекта:  $d = 0.32$ ) и Социални отношения (малка сила на ефекта:  $d = 0.33$ ).

Трето, оценките от всички участници – учители, училищни психолози и педагогически съветници общо – за отделните индикатори за личностно развитие бяха ранжирани по отделно за показателя *значимост* и за показателя *въздействие* на училището (Таблица 5). Съпоставката на ранговите места на индикаторите по двата показателя позволява да се обособят следните групи:

*Сходства в оценката*

а) Качества, които имат най-високи оценки – най-важни са и училището може много да им повлиява: 9, 19, 20, 21. Две качества са от категорията Социални отношения, по едно от другите две категории.

б) Качества, за които има съгласие, че са важни и училището може да им повлиява: 1, 2, 12, 18. Също две качества са от категорията Социални отношения и по едно от другите две категории.

в) Качества, които по-скоро са важни и училището по-скоро може да им повлиява: 4, 3, 5, 6, 8, 14. Тук преобладават качества от категорията Себе-управление – три качества. Две качества попадат в категорията Социални отношения и едно е от Саморегулация на поведението и ученето.

*Разминавания в оценките*

г) Качества, които са важни, но училището по-скоро може да им повлиява: 10, 11. По едно качество от категориите Саморегулация на поведението и ученето и от Себе-управление.

д) Качества, които не са оценени като важни, но училището влияе: 7, 15, 16. Две качества са от категорията Саморегулация на поведението и ученето и едно от Социални отношения.

**Таблица 5.** Рангови места на отделните качества за значимост и за въздействие на училището за общата група на педагогически персонал (учители, училищни психолози, педагогически съветници)

Категории индикатори		Значимост		Ранжиране		Въздействие	
		М	SD	А	В	М	SD
САМОРЕГУЛАЦИЯ	2. Преследва своите цели за постигане на личните си стандарти.	2.98	0.83	11	13	2.92	0.76
	4. Показва способности за справяне с нови ситуации и промени.	2.90	0.84	16	16,5	2.89	0.78
	7. Адаптира се към изискванията на училището и спазва правилата.	2.91	0.80	15	4	3.08	0.77
	10. Отделя време и внимание на развитието на своите интереси.	3.09	0.80	2	11	2.98	0.80
	15. Полага усилия да се научи, да знае и може повече.	2.99	0.89	9,5	4	3.08	0.78
	17. Самоуважението му/й почива на познаване и приемане на себе си.	2.92	0.84	14	18	2.87	0.80
	20. Овладеява нови, по-ефективни форми на поведение при подкрепа от средата.	3.07	0.75	3	4	3.08	0.78
СЕБЕУПРАВЛЕНИЕ	1. Мотивиран/на е да разгръща и развива своя потенциал.	2.99	0.84	9,5	9	3.02	0.73
	3. Уравновесен/на е, проявява добър самоконтрол.	2.78	0.87	19,5	20	2.83	0.78
	5. Разбира гледната точка на другите и различни от неговите/нейните перспективи.	2.71	0.92	21	19	2.86	0.79
	8. Автономен/на е в своите избори и решения.	2.78	0.79	19,5	21	2.75	0.79
	11. Отворен/а е за нов опит и вътрешните си преживявания.	3.04	0.78	5,5	12	2.93	0.82
	13. Има доверие в собствените си компетентности и умения за справяне в различни ситуации.	2.95	0.84	13	16,5	2.90	0.77
	19. Използва силните си страни за постигане на успех в ученето.	3.10	0.83	1	2	3.10	0.75
СОЦИАЛНИ ОТНОШЕНИЯ	6. Избира си ролеви модели, от които може да се учи и развива.	2.85	0.87	17	16,5	2.90	0.77
	9. Ориентиран/а към сътрудничество с деца и възрастни.	3.04	0.77	5,5	1	3.14	0.74
	12. Чувства се подкрепен/а от възрастните.	3.00	0.80	8	7	3.05	0.75
	14. Разпознава сходствата и различията в поведението и характеристиките на хората около него.	2.83	0.82	18	15	2.89	0.77
	16. Доброжелателен/на е в отношенията си с връстниците, проявява емпатия.	2.96	0.86	12	8	3.03	0.75
	18. Избира благоприятна среда.	3.03	0.81	7	10	3.00	0.81
	21. Изгражда топли, сърдечни приятелства.	3.05	0.78	4	6	3.07	0.77

е) Качества, които са важни, но училището допринася по-малко: 13, 17. По едно качество от Себе-управление и от категорията Саморегулация на поведението и ученето.

В обобщение може да се каже, че като цяло педагогическите специалисти приписват по-скоро голяма значимост на изследваните индикатори за личностно развитие – оценките на отделните

айтеми варират от 2.71 до 3.10. Те също така оценяват положително влиянието на училището върху личностното развитие на учениците – оценките за отделните айтеми варират от 2.75 до 3.14. Оценките за значимост и за въздействие на училището на професионалистите отреджат най-високи рангови места за качества от категорията Социални отношения. За другите качества са получени съгласия и различия в ранговите места за значимост и въздействие, които се отнасят предимно до качества от групите Саморегулация на поведението и ученето и Себе-управление; по-малко разминавания има за качества от категорията Социални отношения. В заключение, професионалистите, които практикуват в училище, оценяват като важни, наблюдаеми и с най-силно въздействие за личностното развитие на учениците от страна на училището, качества, които са в пряка връзката със средата. Тези резултати може да се каже, че открояват формиращото значение на училището като социална среда върху личностното развитие на учениците в разбирането на педагогическите специалисти.

## II. Регламентирани форми за подкрепа

Беше направено сравнение на самооценките за прилагане на формите на подкрепа между професионалните групи на учителите (N=214) и тази на училищните психолози и педагогически-те съветници (N=93) (Таблица 6).

**Таблица 6.** Средни стойности, стандартни отклонения и *t*-тест на айтемите от въпросника за личностно развитие на учениците за регламентирани форми за подкрепа при учители и другите професионални групи

Регламентирани форми на подкрепа за личностно развитие на учениците	Учители		Други		<i>t</i> -тест ( <i>t</i> , <i>p</i> )
	M	SD	M	SD	
<b>p1</b> Допълнително обучение по даден учебен предмет	3.16	0.81	2.65	1.25	<b>3.68</b> <b>p = 0.000</b>
<b>p2</b> Консултации по учебни предмети	3.30	0.81	2.70	1.24	<b>4.32</b> <b>p = 0.000</b>
<b>p3</b> Допълнителни консултации по учебни предмети извън редовните учебни часове	3.09	0.86	2.53	1.23	<b>4.03</b> <b>p = 0.000</b>
<b>p4</b> Кариерно ориентиране за подпомагане на учениците в техния избор на образование и/или професия	2.96	0.83	3.18	0.81	2.16 <b>p = 0.032</b>
<b>p5</b> Организиране на занимания по интереси за развитие и изява на способностите на учениците	3.11	0.95	3.26	0.82	1.29
<b>p6</b> Осигуряване на достъп до информация от библиотечни фондове и ресурси в глобалната мрежа	3.06	0.89	3.00	0.88	0.54
<b>p7</b> Грижа за здравето чрез гарантиране на достъп до медицинско обслужване, здравно образование и здравословен начин на живот	3.13	0.93	3.19	0.84	0.61
<b>p8</b> Осигуряване на общежитие	1.78	1.12	1.53	1.17	1.75
<b>p9</b> Поощряване с морални и материални награди за високи постижения в образователната дейност, в заниманията по интереси или принос към развитието на училищната общност	3.10	0.95	3.25	0.84	1.26
<b>p10</b> Дейности по превенция на насилието и тормоза и преодоляване на проблемното поведение – групова работа, индивидуализирани занимания, партньорство с родителите, наставничество, използване на посредник при разрешаване на конфликти, насочване за консултация с психолог или педагогически съветник и т.н.	3.33	0.71	3.70	0.55	<b>4.88</b> <b>p = 0.000</b>
<b>p11</b> Ранно оценяване на потребностите и превенция на обучителните затруднения	3.21	0.81	3.27	0.87	0.56

<b>p12</b> Логопедична работа	2.35	1.19	2.08.	1.16	1.84
<b>p13</b> Екипна работа с учители и други педагогически специалисти за обсъждане на проблеми и обмяна на добри практики в работата им с учениците	3.43	0.71	3.63	0.60	2.57 p = 0.011
<b>p14</b> Допълнителна подкрепа на ученици със специални образователни потребности	3.35	0.84	3.28	1.05	0.59
<b>p15</b> Допълнителна подкрепа на ученици в риск	3.20	0.88	3.19	0.95	0.41
<b>p16</b> Допълнителна подкрепа на ученици с изявени дарби	3.21	0.96	2.76	1.17	<b>3.52</b> <b>p = 0.000</b>
<b>p17</b> Допълнителна подкрепа на ученици с хронични заболявания	3.09	0.93	2.84	1.00	2.16 p = 0.032

Използваме корекцията на Bonferroni (Chen S.Y., Feng Z.&Yi X. 2017), за да определим нивото на статистическа значимост при едновременното сравняване на 17 форми на подкрепа. Само различия при  $p < 0.003$  се приемат за значими.

Учителите повече предоставят начини за подкрепа в обучителните модалности, представени в **p1** (средна сила на ефекта:  $d = -0.53$ ), **p2** (средна сила на ефекта:  $d = -0.63$ ) и **p3** (средна сила на ефекта:  $d = -0.57$ ). Също така те по-често и повече в своята работа с учениците допълнително подкрепят тези с изявени дарби – **p16** (малка сила на ефекта:  $d = -0.44$ ). Практиките за подкрепа **p10**, които представляват група от комплексни дейности, са оценени и избрани като водещи в отговорите на училищните психолози и педагогическите съветници (средна сила на ефекта:  $d = 0.56$ ).

При някои от мерките различията не достигат избраното ниво на значимост, но се открояват като тенденция, която може да се очаква да се потвърди в следващи изследвания. Има получени повече отговори от сборната група на училищните психолози и педагогическите съветници за прилагането от тях на кариерно ориентиране на учениците (**p4**). Тези професионални групи са отговорили сходно като честота и интензивност и са оценили по-високо от учителите екипната практика в училище и хоризонталните взаимодействия (**p13**) като начин за подкрепа за личностното развитие на учениците. Учителите в по-голяма степен прилагат мярката за допълнителна подкрепа на ученици с хронични заболявания (**p17**).

## Дискусия

Настоящите резултати допринасят за нарастващия брой доказателства относно личностното развитие на ученици. Информацията, която е получена, е нова за българските изследвания в тази област, повечето от които използват представителни извадки от ученици за оценка на набор от личностни променливи (Бекир, Таир 2020), (Бакрачева, Ценов 2023).

Получените отговори на учителите за значимостта на изведените индикатори за личностно развитие са обнадеждаващи като теми за следващи проучвания с методиката. На този етап това са първи анализи за търсене на връзки за *значимост* на личностните качества на учениците и *въздействие* на училището, както и използването на изследвания на базата на категориите Саморегулация, Себе-управление и Социални отношения. Индикаторите от групата на Себе-управление дават по-високи резултати в отговорите на учителите от по-голям град и при начален етап на образование за значимост. Резултатите от ранжирането на оценките на учителите и другите педагогически специалисти (училищни психолози и педагогически съветници) отреждат първите места за значимост и за въздействие на категорията *Социални отношения*. Това повишава стойността на училището като социализираща среда за децата с роля върху формирането на тяхното личностно развитие. Настоящият изследователски проект помага да се запълнят празнините по отношение на използването на оценките на учители, училищни психолози и педагогически съветници за личностното развитие в практиките им с ученици.

Данните за регламентирани форми за подкрепа за личностно развитие са първите по рода си у нас. Те също представляват нов анализ доколко ефективни са дейностите, които задължи-

телно се предоставят от училището. Резултатите по-скоро поставят под въпрос използването на формите за обща подкрепа като цяло и особено за учениците от прогимназиалния и гимназиалния етап. Началният етап на образование се очертава като най-видим от гледна точка на посочените отговори на специалистите за видовете и степента на използваните от тях форми за подкрепа.

### Заклучение

Предложени са индикатори за личностно развитие на ученици, изведени от теориите за личностно развитие и подкрепени чрез анализ на емпиричните изследвания по темата. Създадена е и нова методика за тяхното изследване, която открива възможности за разнообразен дизайн на изследвания при ученици. Методиката е използвана при учители, училищни психолози и педагогически съветници за изследване на тяхната представа за личностното развитие на учениците. Получените резултати дават насоки за практически интервенции в подкрепа на въздействието на училището върху личностното развитие на учениците. Резултатите са показателни за това, че учителите имат силна роля чрез тяхното ежедневно взаимодействие с ученици. Приносите за личностното развитие на учениците не се дължи на регламентирани от закона форми за подкрепа, а е в отговор други фактори. Настоящото изследване отваря път към събиране на нова информация за начините, по които училището успява да повлияе върху личностното израстване и промените с учениците в училищната среда.

### БЕЛЕЖКИ

<sup>1</sup> **Закон** за предучилищното и училищното образование. (2016). МОН // **Zakon** za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. (2016). MON [In Bulgarian] [Online] <https://web.mon.bg/bg/57>

### ЛИТЕРАТУРА

**Бакрачева, М., М. Ценов (2023).** Представи за емпатия и насилие сред младежите. *Етнически изследвания* 8(2) 31–47. // **Bakracheva, M., M. Cenov (2023).** *Predstavi za empatia i nasilie sred mladejite. Etnicheski izsledvania* 8(2), 31–47.

**Бакрачева, М., М. Ценов (2023).** Повишаване ресурсите за ефективна себерегулация чрез учене. *Позитивна психология* 1, 22–41. // **Bakracheva, M., M. Cenov (2023).** *Povishavane resursi za effektivna seberegulacia chrez uchene. Pozitivna psihologia* 1. 22–41.

**Бекир, С., Е. Таир (2020).** Себеоценка при ученици от седми клас: Влияние на его състоянията и образ на родителите. *Философия* 2, 184–198. // **Bekir, S., E. Tair (2020).** *Sebeocenka pri uchenici ot sedmi klas: Vliqnie na egosustoyaniyata i obraz na roditelite. Filosofia* 2. 184–198.

**Маринова – Митова, А. (2020).** Екологичен подход за развитие на детето: теория на Юрий Бронфенбренер и сътрудници“. В: *Сборник доклади на XIII Национална школа за докторанти и млади изследователи в социалните науки*. Том 1 „Социалните процеси като предизвикателство за индивида и общностите“. ИИНЧ-БАН. София, 202–208. // **Marinova-Mitova, A. (2020).** *Ekologichen podhod za razvitie na deteto: teoria na Urie Bronfenbrenner i sutrudnici*“. V: *Sbornik dokladi na XIII Nacionalna shkola za doktoranti i mladi izsledovateli v socialnite nauki*. Том 1 „Socialnite procesi kato predizvikatelstvo za individa i obshostite“. IINCH. BAN.Sofia, 202–208.

**Маринова-Митова, А. (2022).** Преглед на емпиричните психологични изследвания на личностното развитие при ученици. *XIII Национална школа за докторанти и млади изследователи „Пътница към устойчивото развитие: подходи и приноси на социалните науки“*. ИИНЧ. БАН.София, 117–126. // **Marinova-Mitova, A. (2022).** *Pregled na empiri`nite psihologi`ni izsledvaniq na li`nostnoto razvitie pri uchenici. XIII Nacionalna shkola za doktoranti I mladi izsledovateli “Putishta kym ustojchivoto razvitie: podhodi I prinosi na socialnite nauki”*. IINCH. BAN. Sofia, 117–126.

**Маслоу, Е. (2018).** *Към психологията на битието*. Издателство „Изток–Запад“, София. // **Maslou, E. (2018).** *Kum psihologiata na bitieto*. Izdatelstvo “Iztok–Zapad”, Sofia.

**Роджърс, К. (2018).** *Израстването на личността*. Издателство „Изток–Запад“. София. // **Rogers, C. (2018).** *Izrastvaneto na lichnostta*. Izdatelstvo “Iztok–Zapad”. Sofia.



**Скинър, Ф. Б. (1996).** *Отвъд свободата и достойнството*. Издателство „Наука и изкуство“. София. // **Skinner, F. B. (1996).** *Otvud svobodata i dostoinstvoto*. Izdatelstvo “Nauka i izkustvo”. Sofia.

**Фройд, З. (1991).** *Въведение в психоанализата*. Издателство „Наука и изкуство“, София// **Freud, Z. (1991).** *Vivedenie v psihoanalizata*. Izdatelstvo “Nauka i izkustvo”. Sofia.

**Юнг, Г. К. (2013).** *За основите на аналитичната психология*. Тавистокски лекции. Издателство „Леге Артис“. // **Jung, C. (2013).** *Za osnovite na analitichnata psihologia*. Izdatelstvo “Lege Artis”

**Bandura, A. (1995).** *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge, England: Cambridge University Press.

**Bronfenbrenner, U. (1992/2005).** *Ecological systems theory*. In U. Bronfenbrenner (Ed.) *Making Human Beings Human: Bio ecological Perspectives on Human Development*, London: Sage. 106

**Chen S.Y., Feng Z., Yi X. (2017).** A general introduction to adjustment for multiple comparisons. *Journal of Thoracic Disease, Vol 9, No 6*, 1725–1729. doi: 10.21037/jtd.2017.05.34

**Ewen, B. R. (2010).** *An Introduction to Theories of Personality*. Psychology Press. New York and London

**Freud, Z. (2002).** *Civilization and Its Discontents*. Imago Publishing Co. Ltd London 1941.1948. Leo Berseni

#### **Интернет източници:**

**Общообразователни училища по вид. (2024).** Национален статистически институт <https://www.nsi.bg/bg/content/3477/%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BD%D0%B8-%D1%83%D1%87%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%89%D0%B0-%D0%BF%D0%BE-%D0%B2%D0%B8%D0%B4> // **Obshtooobrazovatelniuchilishtapo vid. (2024).** Nacionalenstatisticheskiinstitut

**Преподавателски персонал в общообразователните училища по степени на преподаване и пол. (2023).** Национален статистически институт, Преподавателски персонал в общообразователните училища по степени на преподаване и пол | Национален статистически институт (nsi.bg). // **Prepodavatelски personal v obshtooobrazovatelните uchilista po stepeni na prepodavane i pol. (2023).** Nacionalen statisticheski institut