ПРОБЛЕМНО ПОВЕДЕНИЕ И ОТХВЪРЛЯНЕ ОТ ВРЪСТНИЦИТЕ ПРИ ЮНОШИ В МАСОВА И ПРИОБЩАВАЩА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА

Ева Папазова и Инна Маноилова

Институт за изследвания в образованието

Резюме: *През последното десетилетие темата за приобщаващото образование придоби широка популярност. Много страни по света разработиха свои национални политики в сферата на образованието, които адресират необходимостта от интеграция на децата и юношите с обучителни затруднения в училищната система. Редица изследователи насочиха вниманието си към проучване на различните процеси, свързани с приобщаващото образование. Някои от тях разглеждат спецификите на приобщаването през призмата на дефицитите на децата и юношите (de Boer & Pijl, 2016). Други поставят акцент върху взаимодействията между децата със специални образователни потребности (СОП) от една страна и техните учители (Yildiz, 2012) или съученици (Koster et al., 2010) от друга. Специално внимание се обръща и на динамиката на взаимоотношенията в класовете, в които има деца с обучителни затруднения. Сред поведенията, свързани с тези взаимоотношения, се открояват отхвърлянето на деца със СОП от техните съученици и проявите на проблемно поведение сред юношите от класовете, в които има подрастващи с обучителни проблеми (Kucuker et al., 2014; Lev-Wiesel et al., 2013). Изследването на тези прояви представлява интерес и за нашата страна, както поради политиките в сферата на приобщаващо образование, приети през последните години в България, така и поради все по-нарастващата актуалност на проблемите, свързани с интегрирането на „различните деца“ в общообразователната система. Въпреки популярността на темата у нас, все още няма специфични изследвания на проблемите в класната стая, свързани с приобщаването на юношите със СОП към групата на техните връстници. Ето защо, насочихме изследователския си интерес към проучване на някои проявления на тези взаимоотношения. А именно, проявите на проблемно поведение в класове, в които има ученици със СОП и в класове, в които няма такива ученици, от една страна, и на проявите на отхвърляне на юноши с обучителни затруднения от техните връстници, от друга.*

Ключови думи: проблемно поведение, отхвърляне от връстниците, юношеска възраст, СОП

PROBLEM BEHAVIOUR AND SOCIAL PEER REJECTION IN ADOLESCENTS IN A MASS AND INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Eva Papazova and Inna Manoilova

Institute for Research in Education

Abstract: *Over the past decade, the theme of inclusive education has gained wide popularity. Many countries around the world have developed their own national policies in the field of education that address the need for integration of children and adolescents with special educational needs in the school system. A number of researchers have turned their attention to study the various processes of inclusive education. Some consider the specificities of inclusion through the prism of children and adolescents deficits (de Boer & Pijl, 2016). Others*

emphasize on the interactions between children with special educational needs (SEN) and their teachers (Yildiz, 2012) or classmates (Koster et al., 2010). Special attention is also paid to the dynamics of relationships in classes with children with learning disabilities. Among the behaviors related to this relationship are the rejection of children with SEN by their classmates and the manifestations of problem behavior among adolescents from classes with adolescents with learning problems (Kucuker et al., 2014, Lev-Wiesel et al. 2013). The study of these events is of interest to our country, because of the policies in the sphere of inclusive education adopted in recent years in Bulgaria and because of the ever increasing relevance of the problems related to the integration of "different children" in the general education system. Despite the popularity of the topic in Bulgaria, there is still no specific study of classroom problems related to the inclusion of SEN teenagers in their group of peers. Therefore, we have directed our research interest in exploring some manifestations of this relationship. Namely, the manifestations of problem behavior in classes with pupils with SEN and in classes in which there are no such pupils, and the manifestation of rejection of adolescents with learning disabilities from their peers

Key words: problem behavior, social peer rejection, adolescence, children with special needs

ТЕОРЕТИЧНА РАМКА НА ПРОБЛЕМА

1. Юношество

Съществено място, като разграничител между детството и зрелия човешки живот, се заема несъмнено от юношеството, както е указано и в психогичните теории за човешкото развитие. Различните автори и изследователи в тази област използват различни дефиниции, определящи юношеството, като „последен етап от детството и фаза на дълбока промяна“, „психологически стресиращ и критичен период, „период от живота, който започва с пубертета и завършва с постигането на зрелост“, “труден етап на объркаост и анархия, от който много родители се страхуват” (Долто, 1995).

Повечето автори, не вземат под внимание, че настъпването на пубертета в различна възраст е индивидуално за всеки юноша. Например, някои индивиди могат да постигнат физически и емоционален стабилитет към 20 или 21 години. Други, достигат физическо съзряване, но продължават да бъдат юноши емоционално за още дълги години. При физическата зрелост индивидът става юноша поради очевидните физиологични промени. Повечето автори твърдят, че юношеството обхваща периода от 10-12 до 18-21 години (Крайг, 2000; Дако, 1995).

Осъзнаването на Аза е една от основните стъпки към зрелостта. Това може да объркa юношата и да се отрази в поведенческите му изяви (Дако, 1995). Тази констатация би била обезпокоителна, ако води до извода, че нормалният юноша е почти щастливо изключение (Силгиджиян, 1998).

1.1 Дефиниции за юношество

Юношеството е възраст с отличителни характеристики, в сравнение с останалите фази на развитие (Силгиджиян, 1998). Опит за цялостно и систематизирано дефиниране на Аз-концепцията е предложен от Силгиджиян (1978, с.36), а именно: “система от

личностни ценности или качества, които личността осъзнава като принадлежащи й, преживява и оценява занчимостта им, а също така и необходимостта от реализирането им в социалното поведение".

1.2.Понятието за дифузна идентичност в психодинамичната теория на Ерик Ериксън.

Психосоциалната теория на Ерик Ериксън за човешкото развитие е може би една от най-влиятелните психодинамичните перспективи, свързани с юношеската идентичност. Ериксън дефинира осем йерархично подредени жизнени фази, като всяка една от тях обединява набор от специфични конфликти и задачи на развитието. В тази схема юношеството се характеризира, като отделна жизнена фаза, период на "психологически мораториум", в която формирането на идентичността е основната задача (Крайг, 2000).

Основното в теорията на Ериксън е, че идентичността е в ядрото както на индивидуалността, така и на културата и общността, на които принадлежи. От тази гледна точка, неговата най-обща дефиниция на идентичността, като чувство за себетъждественост и непрекъснатост (*a sense of self-sameness and continuity*) във времето и пространството поддържа възгледа за общата потребност от историчност и единство, както на индивидуалното, така и на колективното самосъзнание (Ериксън, 1996).

Според Марша и неговите колеги, които допълват концепцията на Ериксън за формирането на юношеската идентичност, индивидуалните резултати, получени от задачите на юношеското развитие, могат да възприемат една от четири начални форми. Всяка от тези форми е получена при различен статус на идентичност - *мораториум, предрешена идентичност, изградена идентичност и дифузия* (Байчинска и др., 2009). Личности, които нито са влизали в кризисен период, нито са правили специфични ангажименти, свързани със задачите на развието, са с дифузна идентичност. Имплицитно, може да се допусне, че дифузната идентичност през юношеството е предпоставка за възникването на проблемно поведение.

2. Специални образователни потребности и приобщаващо образование през юношеството

2.1. Специални образователни потребности

Терминът, който се е утвърдил в глобална переспектива при децата със специфични дефицити в развитието е „деца със специални образователни потребности" или СОП.

2.1.1. Дефиниция на СОП

Децата имат специални образователни потребности (СОП), ако имат обучителни затруднения, които изискват специално внимание към образованието им (Frederickson & Cline, 2002). Тези деца срещат по-големи трудности с ученето, за разлика от своите връстници.

Терминът СОП обхваща широк диапазон от различни нарушения, като акцентът се поставя върху образователните нужди на детето и педагогическия аспект на въздействие. СОП могат да имат деца със сензорни увреждания, аутизъм и синдром на Аспергер, сензорно интегративна дисфункция, хиперактивност и/или дефицит на вниманието, дисфазия на развитието, физически увреждания, умствена изостаналост, други емоционални или поведенчески отклонения. Децата, които имат специални образователни потребности се нуждаят от специална педагогика и използват услугите на ресурсен учител, който е назначен от съответен ресурсен център.

2.1.2. Приобщаващо образование в България

Процесът на интегриране на деца със СОП в системата на образованието стартира след 2002 г. Тогава са приети законодателни актове, регламентиращи този процес. Специалистите най-често се позовават на Декларацията от Саламанка, подписана от участниците в Световната Конференция „Образованието за хора със специфични образователни нужди: достъп и качество", организирана от ЮНЕСКО и проведена в Испания през 1994 г. В Декларацията се посочва, че всяко дете има основното право на образование и трябва да получи възможност да достигне и овладее приемливо ниво на знания. По-важните документи, определящи държавната политика по отношение на децата със СОП у нас са Националният план за интегриране на деца със СОП и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета и Наредба No 1/ 23.01.2009 г. на МОН за обучение на деца и ученици със СОП и/или с хронични заболявания.

Според Наредбата за приобщаващо образование, детето независимо от вида на увреждането е включено в общата образователна среда, което се осигурява чрез изграждането и функционирането на подкрепяща среда. В този контекст, интегрирането на децата със СОП е процес, който изисква промяна на обществените нагласи, свързани с приемане и приобщаване на децата със СОП. Един от най-важните моменти за създаване на условия за интегриране на деца със СОП е да се осигури добронамерена среда в училище, в която те да се чувстват приети и подкрепени, а не отхвърлени.

2.1.3. Изследвания в сферата на интеграцията на деца и юноши със СОП към общообразователната система

Изследване с 54 учители и 54 ученици с диагнози от спектъра на умствената изостаналост в 54 различни класни стаи в продължение на 4 учебни часа, установява че независимо дали ученикът е в норма или е със СОП, поведението му основно се определя от поведението на учителя (Greenwood & Carta, 1987). Това се откроява в случаите, когато педагогът се опитва да въведе структура в учебния процес, с цел да повиши успеваемостта на учащите в полето на учебния материал. Нещо повече, болшинството учители обикновено реагират с неодобрение, когато учениците не спазват дисциплината в клас (Chalk & Bizo, 2004).

Поведението на учениците със СОП в общообразователните класни стаи не е значително по-различно от това на децата в норма, но при тези изследвания учителите са обръщали повече внимание на своето поведение (Brown, Odom, Li, & Zercher, 1999; Wallace, Anderson, Bartholomay & Hupp, 2002). Резултатите показват, че 41,79% от

преподавателите са направили директен контакт с учениците със СОП по време на уроците си, но само 27,36% от учителите са им дали одобрителна оценка. Резултатите от анализа на поведението на учениците с леки умствени увреждания показват, че само 7, 31% проявяват проблемно поведение. От тези данни, имплицитно може да се допусне, че едва 7, 31% юношите със СОП се отхвърлят от значимите други.

3. Отхвърляне от връстниците в юношеска възраст

Предишни проучвания на социалното отхвърляне от връстници показват, че ефектите от отхвърлянето от връстници включва трудности при приспособяването (Caldwell, 2003; Wood, Cowan, & Baker, 2002), ниско самочувствие (Storch & Masia-Warner, 2004), агресивно поведение (Dodge, Burks, Bates, & Pettit, 2003) и липсата на социални умения (Wolpaw, 2001). Отхвърлянето от страна на връстниците също оказва отрицателно въздействие върху академичното функциониране (Wentzel, 2009). Освен това, самата заплаха от социално отхвърляне се оказа, че повишава нивата на депресия при децата и юношите (Rigby, 2003). Предишни проучвания са установили, че придобитият опит на социално отхвърляне от връстниците се възприема от онези, които са го преживели по време на детството или юношеството като травматично събитие, като кореспондира с психологически дистрес, депресия, посттравматични симптоми на стрес и социална тревожност (Lev-Wiesel & Sternberg, 2012).

3.1. Дефиниция за отхвърляне от връстниците

По отношение на дългосрочните психосоциални последици е важно да се отбележи, че придобитият опит на социално отхвърляне от страна на връстниците е преживяване, което съдържа загуба на ресурса на социалната подкрепа по подразбиране.

Социалното отхвърляне от връстниците се случва, когато юношата е умишлено изключен от социална връзка или социално взаимодействие. Това включва междуличностно отхвърляне (или отхвърляне от връстници), романтично отхвърляне и семейно отчуждаване. Човек може да бъде отхвърлен от индивиди или от цяла група хора. Нещо повече, отхвърлянето може да бъде или активно, чрез тормоз, дразнене или осмиване, или пасивно, като се игнорира човек. Преживяването на отхвърлянето е субективно за реципиента и може да се възприеме дори когато то всъщност не е налице (Lev-Wiesel, Sarid & Sternberg, 2013).

3.2. Видове отхвърляне от връстниците

Една от най-широко използваните скали за измерване на социалното отхвърляне от връстниците е тази на Лев-Висел и колектив (Social School Rejection during Childhood, Rachel Lev-Wiesel, Miriam Sarid & Rotem Stenberg, 2013). Тя се състои от четири подскали или измерва съответно четири вида отхвърляне от връстниците. А именно, отхвърляне от връстниците чрез обвинение, чрез обида, чрез игнориране, и чрез физически атаки и заповеди. При описанието на методите на изследването е дадено по-подробно описание на тези четири вида отхвърляне от връстниците.

В научната литература в България не се откриват изследвания, които експлицитно да засягат проблемът за социалното отхвърляне от страна на връстниците в юношеска възраст. Именно това придава актуалност и значимост на предлаганото емпирично изследване. Безпорно, резултатите от него биха могли да намерят приложение в практиката на училищните психолози в България.

4. Проблемно поведение в юношеска възраст

Проучванията в областта на детството и юношеството поставят под въпрос антисоциалната насоченост на проблемното поведение. Според Херберт, поведенческите проблеми могат да се концептуализират като „стратегии за приспособяване, които детето е научило въз основа на неблагополучията си и тези на другите в опит да се справи с изискванията на живота" (Herbert, 1987). Различни направления в психологията признават необходимостта от натиск на средата и социален контрол, с чиято помощ детето се вписва в социалния порядък. Херберт акцентира на този факт и посочва недостатъчната социализация като причина, проблемното поведение в юношеството и детството да се различава от общоприетите социални стандарти.

4.1. Дефиниция за проблемно поведение

Изследователите въвеждат термина рисково поведение, за да се разграничат от стигматизиращата и морализиращата класификация на проблемното поведение (Jessor, 1987; Compas et al., 1995). *Рисковото поведение се разбира най-общо като поведение, чийто резултати ограничават развитието на личността и застрашават психическото и физическото здраве на индивида.* Дефиницията е валидна и за проблемното поведение, тъй като в научната литература експлицитно не се открива такава.

4.2. Видове проблемно поведение

Екстернализираните и интернализираните проблеми представляват две основни измерения на правонарушенията в детското и юношеското поведение (Garber et al., 1991; Serbin et al., 1991). Екстернализираните проблеми (като например, разрушително и агресивно поведение, незачитане на възрастните, избухлив нрав, импулсивно и хиперактивно поведение), се определят като мощни за развитието рискове, които могат да допринесат за отпадане от училище и криминални прояви в по-късните години (Hymel et al., 1990; Ladd & Burgess, 1999; Loeber, 1990). Екстернализираното поведение е свързано с конфликтни, зависими и неблизки взаимоотношения, по настоящем и за в бъдеще (Birch & Ladd, 1998; Howes et al., 2000; Pianta & Niemitz, 1991).

Екстернализираните проблеми излагат на риск взаимоотношенията учител-ученик в по-голяма степен, отколкото интернализираните проблеми.

4.3. Български изследвания върху проблема за проблемното поведение в юношеска възраст

Изследване на Шумкова с 449 ученици на възраст между 13 и 18 години показва, че независимо от типа рисково поведение и при двата пола, групата на юношите с проблеми в поведението не демонстрира едновременно значимо по-проблемни нива във взаимоотношенията с родителите, учителите и връстниците. Освен това, неудовлетвореността на юношите с рисково поведение в социалното им общуване е по-голяма, но тези различия не винаги са значими (Шумкова, 2010). В изследване с балансирана по пол и възраст извадка от 1272 ученици от VI до VIII клас се установява, че при момичетата се увеличава равнището на генерализирана тревожност и панически пристъпи, отсъстват значими разлики по социална тревожност, страхове от физическо нараняване (физически страхове), обсесии и компулсии, но се понижава тревожността от раздяла. При момчетата се наблюдава понижаване на равнището на социална тревожност от раздяла и обсесии и компулсии, като по останалите скали отсъства динамика (Калчев, 2005). Национално представително изследване на Василева и колектив показва, че юношите до 15 години в България, като цяло са много неудовлетворени от своя живот и тази неудовлетвореност нараства с възрастта (Василева и др., 2008). Изследване с 309 лица в юношеска възраст, установява, че момичетата в юношеска възраст се отличават с по-проблемно интернализирано поведение, а момчетата с по-проблемно екстернализирано поведение (Папазова, 2013).

5. Съвременни изследвания върху проблемно поведение и отхвърляне от връстниците в юношеска възраст

В Българската научна литературата експлицитно не се откриват изследвания, които да търсят връзката между проблемното поведение и отхвърлянето от връстниците в юношеска възраст. Това отново придава на предлаганото емпирично изследване актуалност по въпросът.

Сред чуждестранните научни изследвания, темата е засегната, но не и в юношеска възраст. Основно се предлагат програми за превенция на агресивно поведение и отпадане от училище (Miller-Johnson et al., 2002).

II ГЛАВА. ПОСТАНОВКА НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

1. Цел, задачи и хипотези на изследването. Участници в изследването

Цел: Да се проследи и анализира дали приобщаващата образователна среда се отличава с по-силно отхвърляне от връстниците и проблемно поведение в юношеска възраст, отколкото масовата образователна среда

Задачи:

1. Да се установи дали се наблюдават различия между приобщаващата образователна среда и масовата образователна среда по индикаторите за проблемно поведение и отхвърляне от връстниците
2. Да се установи дали се наблюдават полови различия по проблемно поведение и отхвърляне от връстниците в юношеска възраст

3. Да се установи дали се наблюдават възрастови различия по проблемно поведение и отхвърляне от връстниците в юношеска възраст
4. Да се проследи дали успехът на учениците оказва влияние върху тяхното проблемно поведение и отхвърлянето от връстниците
5. Да се установи дали съществува връзка между проблемно поведение и отхвърляне от връстниците в юношеска възраст

Участници в изследването: Извадката обхваща общо 207 юноши, участващи в проведеното изследване. От тях 106 (51, 2%) са момичета, а останалите 101 (47,8%) са момичета. Те са на възраст между 14 и 19 години (M=15,85; SD=1,29).

В изследването участват юноши от десет паралелки от гимназиален курс на софийските училища, а именно: 21 СУ "Христо Ботев", 23 СУ „Жулийо Кюри", 35 СУ „Добри Войников", 139 СУ „Ангел Кънчев". Училищата са прилежащи към различни райони от Столична община – съответно район Триадица, район Оборище, район Лозенец и район Люлин.

В пет от класовете (от 139 СУ и 23 СУ) са анкетирани ученици, които се обучават заедно с ученици със специални образователни потребности (ще използваме за по удобно занапред в текста съкращението СОП) (експериментална група), в останалите пет класа (от 21 СУ, 23 СУ, 35 СУ и 139 СУ) анкетирахме паралелки, в които няма ученици със СОП (контролна група). Учениците, които се обучават в училищна среда, в която има ученици със специални образователни потребности са 106 (51,2%) а останалите 101 (48, 8%) се обучават в среда, в която няма ученици със СОП).

2. Методи на изследването

За целите на изследването са използвани два психологически въпросника:

2.1. Скалата за измерване на проблемно поведение на Ахенбах и Еделброк (Children Bahaviour Check List, Achenbach & Edelbrock, 1979, 1991), адаптирана за български условия от Жорж Балев), която се състои от 112 айтема. От изследваните лица се изисква да оценяват всеки от айтемите с „Невярно", „Донякъде вярно" и „Напълно вярно". За целите на изследването бяха използвани всичките осем подскали на въпросника: социално отдръпване, тревожност и депресия, престъпни наклонности, агресивно поведение, соматична симптоматика, социални проблеми, проблеми в мисленото, дефицит на внимание:

• Подскалата за „Социално отдръпване" съдържа индикатори на самоизолиране, липса или нисък социален статус в групата, недоверчивост, интровертност и ниска комуникативност.

• Подскалата „Тревожностно-депресивна симптоматика" измерва показатели на негативния емоционален статус (негативен афект), като не дискриминира депресията и тревожността.

• Подскалата за „Престъпни наклонности и проявления" включва поведенчески прояви, които имат асоциален характер (липса на чувство за вина и жестокост).

• Подскалата за „Агресивно поведение“ включва показатели на открита агресивност както от физически характер, така и от вербален.

• Подскалата за „Соматична симптоматика“ включва индикатори за сомато-физиологични дисфункции.

• Подскалата за „Социални проблеми“ агрегира индикатори на дефицити в социалното съзряване на детето.

• Подскалата за „Проблеми в мисленето“ се отразява не толкова в по-ниски равнища на коефициента за интелигентност, а по-скоро в наличието на ирационални мотиви на поведението, халюцинации.

• Подскалата за „Дефицит на внимание“ включва показатели за дефецитност на обема и силата на вниманието, както и индикатори за хиперактивност.

2.2. Скала, измерваща социалното отхвърляне от връстниците (Social School Rejection during Childhood, Rachel Lev-Wiesel, Miriam Sarid & Rotem Stenberg, 2013), апробирана за български условия от Инна Маноилова, която се състои от 21 айтема, като всеки айтем описва различни ситуации на социално отхвърляне. Въпросникът за отхвърляне от връстниците е преведен с три прави превода от английски на български от трима психолози с много добър английски език и е направен и един обратен превод от човек с английска филология. Оценяването се прави чрез петстепенна ликертова скала, като: 1. съответства на „изобщо не“, 2. на „не много“, 3. на „умерено“, 4. на „силно“, а 5. на „изключително силно“. За целите на изследването бяха използвани всичките четири подскали на въпросника, а именно: обвинение, обида, игнориране, физически атаки и заповеди:

• Подскалата за „Обвинение“ се характеризира с това, че включва показатели за открити обвинения за случващото се към отхвърленото дете – осъдителни изявления.

• Подскалата за „Обида“ съдържа индикатори за явен израз на вербална агресия към изолираното дете.

• Подскалата за „Игнориране“ включва показатели за изоставяне, отхвърляне и умишлено укриване на информация.

• Подскалата за „Физически атаки и заповеди“, съдържа индикатори на авторитарно отношение – даване на команди и омаловажаване на думите, действията и личното пространство на изследваното лице.

3. Процедура на изследването

Юношите са рекрутирани групово и индивидуално през 2017 г. от Инна Руменова Маноилова, дипломант на самостоятелна подготовка към НБУ. Дипломантката е работила с колеги психолози от 21 СУ “Христо Ботев“, 23 СУ „Жулийо Кюри“, 35 СУ „Добри Войников“, 139 СУ „Ангел Кънчев“.

4. Обработка на резултатите

Данните са качени и обработени със статистическият пакет за обработка на данни SPSS, 22 версия. Използвани са следните статистически методи за обработка данни – едноизвадков тест на Колмогоров-Смирнов, конфирматорен факторен анализ, коефициент на надеждност Алфа на Кронбах, тест на Ман-Уитни, тест на Кръскал-Уолис, корелационен анализ.

III ГЛАВА. РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

Беше направен експлораторен факторен анализ по метода на главните компоненти (Principal Component Analysis) и Варимакс ротация, за да се провери дали въпросникът за отхвърляне от връстниците се състои от четири субскали, както оригиналната му версия. Общият процент на обяснена вариация за целия въпросник е 65,18% (вж. табл. 1).

Таблица 1. Ротирана компонентна матрица:

Rotated Component Matrix

	Component			
	1 Обвинения	2 Обиди	3 Игнориране	4 Физически атаки и заповеди
Айтем 1			,560	
Айтем 2			,719	
Айтем 3			,735	
Айтем 4			,694	
Айтем 5			,716	
Айтем 6	,618			
Айтем 7	,630			
Айтем 8				,702
Айтем 9				,785
Айтем 10				,637
Айтем 11		,587		

Айтем 12		,762		
Айтем 13		,865		
Айтем 14		,829		
Айтем 15		,669		
Айтем 16	,705			
Айтем 17	,785			
Айтем 18	,789			
Айтем 19	,539			
Айтем 20	,527			
Айтем 21	,616			
Total variance explained %	42, 76%	51,65%	58,59%	65,18%
α	0,87	0,88	0,81	0,76

Получената стойност на теста за обща извадкова адекватност на Кайзер-Майер-Олкин е 0,88 (което е над общоприетата гранична стойност от 0,6), а на теста на Бартлет за сферичност е 2513,427 (df = 210, p < 0,001). За определяне на съдържанието на факторите са взети само айтеми с факторни тегла над 0,40 в патерн-матрицата. Айтемите, които имат по-ниски тегла, а също и тегла по повече от един фактор, са изключени. Ротиранта компонентна матрица е представена в табличен вид (вж. Табл. 1).

Както се вижда от таблицата ротираната компонентна матрица потвърди наличието на четири субскали на въпросника. Субскала „Обвинения“ обяснява 42,76% от вариацията и е с надеждност 0,87. Субскала „Обиди“ обяснява 51,65% от вариацията и е с алфа на Кронбах 0,88. Субскала „Игнориране“ обяснява 58,59% от вариацията и е с надеждност 0,81. И субскала „Физически атаки“ и заповеди обяснява 65,18% от вариацията и е с надеждност 0,76.

Таблица 2. Коефициенти на надеждност на скалата за проблемно поведение:

Цяла скала	0,94
Интернализирано проблемно поведение	0,78

Ектернализирано проблемно поведение	0,77
Социално отдръпване	0,75
Соматична симптоматика	0,85
Тревожност и депресия	0.90
Социални проблеми	**0,47**
Проблеми в мисленото	0,77
Дефицит на внимание	**0,48**
Престъпни наклонности	0,78
Агресивно поведение	0,84

Както се вижда от коефициентите на надежност на скалата за проблемно поведение, в табл. 2, при подскалите за „Социални проблеми“ и „Дефицит на вниманието“, те не са достатъчно високи ($\alpha < 0,7$), но за целите на нашето изследване са приемливи.

Таблица 3. Коефициенти на надеждност на скала за отхвърляне от връстниците:

Цяла скала	0,92
Обвинения	0,87
Обиди	0,88
Игнориране	0,81
Физически атаки и заповеди	0,87

Както се вижда от коефициентите на надежност на скалата за отхвърляне от връстниците, в табл. 3, тук при всички подскали има коефициенти, които са достатъчно високи ($\alpha > 0,7$).

Проведеният едноизвадков тест на Kolmogorov-Smirnov показа, че разпределението на общия бал на скалата за проблемно поведение се отклонява от нормалното (Z_{emp}=0,135; p=0,001), както и при скалата за отхвърляне от връстниците (Z_{emp}=0,208; p=0,001). Този резултат налага при последващите статистически анализи на данните да бъдат използвани непараметрични методи.

Таблица 4. Различия по приобщаваща и масова образователна среда, в зависимост от отхвърлянето от връстниците и проблемното поведение в юношеска възраст (тест на Ман-Уитни).

Образователна среда	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
	Отхвърляне от връстниците			
Приобщаваща образователна среда	100,54	4 132,00	-1,121	0,262
Масова образователна среда	91,60			
	Проблемно поведение			
Приобщаваща образователна среда	68,35	2 455,500	0,328	0,743
Масова образователна среда	70,58			

Както се вижда в табл. 4, не се наблюдават различия при проявите на проблемно поведение и отхвърляне от връстниците, в приобщаваща и масова образователна среда ($p > 0,1$). Допускаме, че има други фактори, които пречат да се осъществи плавно процесът на приобщаване на децата със специални образователни потребности в България. След като тези процеси не са свързани с учениците (с оглед резултатите от настоящето изследване), по-скоро предполагаме, че те са свързани с родителите на учащите се и педагогическия персонал в учебните заведения.

Таблица 5. Различия по пол, в зависимост от отхвърлянето от връстниците и проблемното поведение в юношеска възраст (тест на Ман-Уитни).

Пол	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Отхвърляне от връстниците				
Момичета	91,85	4166,00	-0,798	0,425
Момчета	98,18			
Проблемно поведение				
Момичета	75,35	**1914,00**	**-1, 860**	**>0,05**
Момчета	62,74			

Интернализирано проблемно поведение				
Момичета	92,78	**2058,00**	**-3,696**	**>0,001**
Момчета	65,88			
Екстернализирано проблемно поведение				
Момичета	86,00	**3610,00**	**-2,166**	**>0,05**
Момчета	103,18			

Както се вижда в табл. 5, не се наблюдават полови различия при скалата за отхвърляне от връстниците. За разлика от тази скала обаче имаме полови различия при останалите скали, а именно за проблемно поведение, интернализирано проблемно поведение и екстернализирано проблемно поведение. При скалата за „Проблемно поведение“ момичетата са заявили по-високи нива на проблемно поведение, в сравнение с момчетата. При подскалата „Интернализираното проблемно поведение“, ситуацията е аналогична, както при скалата за „Проблемно поведение“, а именно – отново момичетата са с по-високи нива на тези прояви. При подскалата за „Екстернализираното проблемно поведение“ имаме регистрирани по-високи нива за мъжкия пол. Резултатите са в унисон с други съвременни български изследвания (Папазова, 2013).

За целите на изследването изследваната група бе разделена в две групи по възраст 14-16-годишни (N=136; 65,7%) и 17-19-годишни (N=71 ; 34,3%) .

Таблица 6. Различия по възраст, в зависимост от отхвърлянето от връстниците и проблемното поведение в юношеска възраст

Възраст	**Mean Rank**	**Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
	Отхвърляне от връстниците			
14-16-годишни	92,32	4 473,500	1,330	0,183
17-19-годишни	103,65			
	Проблемно поведение			
14-16-годишни	69,76	2 092,00	-0,108	0,914
17-19-годишни	68,98			

Както се вижда в табл. 6, не се наблюдават възрастови различия при проявите на проблемно поведение и отхвърляне от връстниците, в приобщаваща и масова среда (p > 0,1).

Таблица 7. Различия спрямо среден годишен успех по проблемно поведение и отхвърляне от връстниците (тест на Кръскал-Уолис).

Среден годишен успех	Mean Rank	$X^2(2)$	p
Отхвърляне от връстниците			
Среден 3-4	108,69	**6,909**	< **0,05**
Много добър 4-5	94,76		
Отличен 5-6	78,17		
Проблемно поведение			
Среден 3-4	78,71	2,762	0,251
Много добър 4-5	65,07		
Отличен 5-6	63,21		

Както се вижда в таблица 7, не се наблюдават различия спрямо годишния успех, при проявите на проблемно поведение в приобщаваща и масова среда ($p > 0,1$). Наблюдават се различия спрямо средния годишен успех при проявите на отхвърляне от връстниците в приобщаваща и масова среда ($p < 0,1$). И те се изразяват в това, че юношите с най-нисък среден годишен успех около 3-4, в най-висока степен се отхвърлят от връстниците си, за разлика от юношите със среден и висок годишен успех. Резулататът е резонен, тъй като по всяка вероятност именно юношите с най-нисък успех са и тези, които са и с най-проблемно поведение и отпадат изцяло от системата на средното образование в България.

Таблица 8. Корелационни зависимости между общите балове по скали за проблемно поведение и отхвърляне от връстниците (коефициент на Спирмън)

	Проблемно поведение
Отхвърляне от връстниците	0,51**

**p>0,01

Както се вижда в табл. 8, се наблюдава силна корелационна зависимост между общите балове по скали за проблемно поведение и отхвърляне от връстниците. Което означава, че колкото по-проблемно е поведението в юношеска възраст, толкова по-силно и юношите се отхвърлят от връстиниците си.

Таблица 9. Корелационни зависимости между общ бал на отхвърляне от връстниците и подскалите за екстернализирано и интернализирано проблемно поведение.

	Интернализирано проблемно поведение	**Екстернализирано проблемно поведение**
Отхвърляне от връстниците	0,50**	0,34**

**p>0,01

Както се вижда в табл. 9, се наблюдава значима права корелационна зависимост между общите балове на отхвърляне от връстниците и подскалата за интернализирано проблемно поведение, и умерена корелационна зависимост между скалата за отхвърляне от връстниците и подскалата за екстернализирано проблемно поведение. Което означава, че независимо от това дали се наблюдава интернализирана или екстернализирана симтоматика на проблемното поведение в юношеска възраст, юношите биват отхвърляни от връстниците си. В по-силна степен, това важи за юношите, които са с интернализирано проблемно поведение.

Таблица 10. Корелационни зависимости между отделните дименсии на скалите за проблемно поведение и отхвърляне от връстниците (коефициент на Спирман).

	Обвинения	**Обиди**	**Игнориране**	**Физически атаки и заповеди**
Социално отдръпване	0,34**	0,35**	0,35**	0,13
Соматична симптоматика	0,36**	0,23**	0,26**	0,14
Тревожност и депресия	**0,51****	**0,44****	**0,50****	0,27**
Социални проблеми	0,28**	0,27**	**0,47****	0,18*
Проблемно поведение	0,33**	0,34**	0,28**	0,22**
Дефицит на внимание	0,30**	0,31**	,33**	0,25**
Престъпни наклонности	0,26**	0,28**	0,11	0,27**

Агресивно поведение	0,30**	0,28**	0,17*	0,17*

*p>0,05; **p>0,01

Както се вижда от табл. 10, се наблюдават умерени до значими прави корелационни зависимостти между Тревожност и депресия и подскалите Обвинения, Обиди и Игнориране. Находката е резонна, тъй като интернализираната проблемна симпоматика при юношите провокира именно такова поведение, свързано с отхвърлянето от връстниците. Колкото са по-депресивни и тревожни юношите, толкова по-често те се натъкват на обвинения, обиди и игнориране от страна на връстниците си.

Другият значим резултат се свързва с това, че социалните проблеми при юношите водят до игнориране от страна на връстниците им. Резултатът е напълно логичен.

ИЗВОДИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Представеното емпирично изследване имаше за цел да проследи и анализира дали приобщаващата образователна среда се отличава с по-силно отхвърляне от връстниците и проблемно поведение в юношеска възраст, отколкото масовата образователна среда. Резултатите могат да се обобщят по следният начин:

Не се наблюдават различия при проявите на проблемно поведение и отхвърляне от връстниците в приобщаваща и масова образователна среда. По всяка вероятност, има и други фактори, които пречат да се осъществи плавно процесът на приобщаване на децата със специални образователни потребности в България. Тези фактори следва да бъдат от интерес при бъдещи изследвания върху проблематиката.

Наблюдават се полови различия по отношение на скалата за проблемно поведение, интернализираното проблемно поведение и екстернализирано проблемно поведение. При скалата за „Проблемно поведение“ момичетата са заявили по-високи нива на проблемно поведение, в сравнение с момчетата. При подскалата „Интернализираното проблемно поведение“, ситуацията е аналогична, както при скалата за „Проблемно поведение“. При подскалата за „Екстернализираното проблемно поведение“ имаме регистрирани по-високи нива за мъжкия пол. Резултатите са в унисон с други съвременни български изследвания (Папазова, 2013).

Не се наблюдават възрастови различия при проявите на проблемно поведение и отхвърляне от връстниците, в приобщаваща и масова среда.

Не се наблюдават различия спрямо годишния успех, при проявите на проблемно поведение в приобщаваща и масова среда. Такива се наблюдават спрямо средния годишен успех при проявите на отхвърляне от връстниците в приобщаваща и масова среда. Те се изразяват в това, че юношите с най-нисък среден годишен успех се отхвърлят от връстниците си в най-висока степен, за разлика от юношите със среден и висок годишен успех. Резулататът е резонен, тъй като по всяка вероятност именно юношите с най-нисък успех са и тези, които са и с най-проблемно поведение и отпадат изцяло от системата на средното образование в България.

Наблюдава се силна корелационна зависимост между общите балове по скалите за проблемно поведение и отхвърляне от връстниците. Това означава, че колкото по-проблемно е поведението в юношеска възраст, толкова по-силно юношите се отхвърлят и от връстиниците си.

Наблюдава се значима права корелационна зависимост между общите балове на отхвърляне от връстниците и подскалата за интернализирано проблемно поведение, и умерена корелационна зависимост между скалата за отхвърляне от връстниците и подскалата за екстернализирано проблемно поведение. Независимо от това дали се наблюдава интернализирана или екстернализирана симтоматика по отношение на проблемното поведение в юношеска възраст, юношите биват отхвърляни от връстниците си. В по-силна степен, това важи за юношите, които са с интернализирано проблемно поведение.

По отношение на корелационни зависимости между отделните дименсии на скалите за проблемно поведение и отхвърляне от връстниците се наблюдават от умерени до значими прави корелационни зависимостти между Тревожност и депресия и подскалите Обвинения, Обиди и Игнориране. Находката е резонна, тъй като интернализираната проблемна симпоматика при юношите провокира именно такова поведение, свързано с отхвърлянето от връстниците. Колкото са по-депресивни и тревожни юношите, толкова по-често те се натъкват на обвинения, обиди и игнориране от страна на връстиниците си.

Другият значим резултат се свързва с това, че социалните проблеми при юношите водят до игнориране от страна на връстниците им. Резултатът отново е напълно логичен.

Идеята за приобщаваща образователна среда е актуална и такъв вид процеси в училище печелят привърженик в лицето на юношите, техните родители, учители и значими други. Ролята на училищния психолог би трябвало да се състои в подкрепа на идеята за интеграция на „различните“ деца, с оглед на взаимното обогатяване, както на децата със специални образователни потребности, така и на учениците в „норма“. Идеята за „отсяване на входа“, което се случва в много учебни заведения у нас и в чужбина основно се прави с цел по-високи академични постижения на юношите в масовите училища. Като цяло, може да се заключи, че обществото ни е незряло и неподготвено за такава стъпка. Тепърва по отношение на нормативните закони и разпоредби ще се наблюдават редица съпротиви от страна на участниците в процеса на приобщаването – юноши, родители, учители и значими други.

ЛИТЕРАТУРА

Байчинска, Кр., Бакрачева, М., Савова, С. (2009). Статуси са психосоциална и национална идентичност, ценности и психично благополучие в юношеска възраст. Академично издателство „Проф. Марин Дринов“.

Василева, Л., Александрова-Караманова, А., Александрова, Б., Богданова, Е., Димитрова, Е. Коцева, Т., Тодорова, И. (2008). Поведение и здраве при деца в училищна възраст. Резултати от представително изследване на българските ученици на 11,13 и 15 години. София, РА Очи ЕООД.

Долто, Ф. (1995). Тийнейджърите. София: Наука и Изкуство.

Ериксън, Е. (1968). Идентичност: младост и криза. Издателство „Наука и изкуство“, София.

Калчев, П. (2005). Тревожност в юношеска възраст. София, Издателство “Парадигма”.

Крайг, Г. (2000). Психология развития. Москва-Харыков-Минск, Питер.

Папазова, Е. (2013). Личностни характеристики и социални проблеми в юношеството. София, Емайви Консулт.

Силгиджиян, Х. (1978). Личността на юношата. София: Наука и изкуство.

Силгиждиян, Х. (1998). Аз-концепция и психосоциална идентичност. Жизненият преход към зрелостта. София: Университетско издателство “Св. Климент Охридски”.

Шумкова, И. (2010). Проблеми в поведението – проблеми в общуването. Изследване сред юноши и девойки на възраст от 13 до 18 години. *Годишник на СУ “Св. Климент Охридски”*, ФФ, Книга Психология, Том 100, стр. 313-328.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and teacher-child relationships. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.

Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education, 33*(3), 138-153. http://dx.doi.org/10.1177/002246699903300302

Caldwell, R. (2003). The changing roles of personnel man-agers: old ambiguities, new uncertainties. *Journal of ManagementStudies*, 40 (4), pp. 983-1004

Chalk, K., & Bizo, L. A. (2004). Specific Praise Improves On-task Behaviour and Numeracy Enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice, 20(4), 335–351.* doi:10.1080/0266736042000314277

Compas, B.E., Hinden, B.R., Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293

De Boer, A., & Pijl, S. J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 325–332. doi:10.1080/00220671.2014.958812

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*(2), 374-393. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.7402004

Frederickson, N. & T.Cline .(2002). *Special educational needs: inclusion and diversity*. Bucingham, Filadelphia: Open University press

Garber, J., Quiggle, N. L., Panak, W., & Dodge, K.A. (1991). Aggression and depression in children: Comorbidity, specificity, and social cognitive processing. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction* (pp. 225-264). Rochester Symposium on Developmental Psychopathology. Hillsdale, N J: Erlbaum.

Greenwood, C. R., & Carta, J. J. (1987). An Ecobehavioral Interaction Analysis of Instruction Within Special Education. *Focus on Exceptional Children, 19(9).* doi:10.17161/foec.v19i9.7498

Herbert, M. (1987). *Conduct disorders of childhood and adolescence: A social learning perspective*. John Wiley & sons, Ltd. Chichester.

Howes, C. (2000). Socio-emotional climate in child care, teacher-child relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-203.

Jessor, R. (1987). Problem-Behavior Theory, Psychological Development and Adolescent Problem Drinking. *British Journal of Addiction*, 82, 331-342.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75. doi:10.1080/10349120903537905

Kucuker, E., & Ozturk, B. (2015). Effects of pre-harvest methyl jasmonate treatment on post-harvest fruit quality of Japanese plums. *African Journal of Traditional, Complementary and Alternative Medicines, 11(6), 105.* doi:10.4314/ajtcam.v11i6.11

Lev-Wiesel, R., Sarid, M., & Sternberg, R. (2013). Measuring Social Peer Rejection during Childhood: Development and Validation. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 22(5), 482–492.* doi:10.1080/10926771.2013.785456

Lev-Wiesel, R., Sarid, M., & Sternberg, R. (2013). *Measuring Social Peer Rejection during Childhood: Development and Validation. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 22(5), 482–492.* doi:10.1080/10926771.2013.785456

Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile anti-social behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.

Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(3), 217-230 http://dx.doi.org/10.1023/A:1015198612049

Pianta, R. C., & Niemitz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Developmental Psychology*, 12, 379-393.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. doi:10.1177/070674370304800904

Serbin, L., Schwartzman, A. E., Moskowitz, D. S., & Ledingham, J. E. (1991). Aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children in adolescence: Into the next generation. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development of childhood aggression* (pp. 55-70). Hillsdale, N J: Erlbaum.

Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence, 27(3), 351–362.* doi:10.1016/j.adolescence.2004.03.003

Wallace, T., Reschly Anderson, A., Bartholomay, T., & Hupp, S. (2002). An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities. *Exceptional Children, 68*(3), 345-359. http://dx.doi.org/10.1177/001440290206800304

Wiesel, R., Sarid, M., & Sternberg, R. (2013). Measuring Social Peer Rejection during Childhood: Development and Validation. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 22(5), 482–492.* doi:10.1080/10926771.2013.785456 .

Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior Problems and Peer Rejection in Preschool Boys and Girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 72–88. doi:10.1080/00221320209597969

Yildiz, M. (2012). The Prerequisite of the Success in Plant Tissue Culture: High Frequency Shoot Regeneration. *Recent Advances in Plant in Vitro Culture*. doi:10.5772/51097

Наредба за приобщаващото образование в България - http://www.sbubg.info/files/naredba_priobshavasho.pdf
Закон за училищното и предучилищното образование в България - http://www.nghni-varna.com/16_17_18/gl_14.pdf