

ЮЗУ „НЕОФИТ РИЛСКИ” – БЛАГОЕВГРАД
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ”

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за придобиване на образователна и научна степен „Доктор“

Област на Висшето образование 3. Социални, стопански и правни науки.

Професионално направление: 3.2 Психология.

Научна специалност: Педагогическа и възрастова психология.

на тема:

Самооценката за професионално самоусъвършенстване на учителите

Докторант: Христо Йорданов Йорданов

Научен ръководител: доц. д-р Мария Мутафова

Благоевград 2016 г.

Дисертацията съдържа увод, три глави, изводи и препоръки за практиката, приноси, литература и приложение.

Обемът на дисертацията е 144 страници. Онагледена е с 11 таблици и 5 диаграми.

Литературата съдържа 99 източника на кирилица и 20 източника на латиница.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 10.10.2016 г. от 12.30 часа в зала 1210 А на ЮЗУ „Неофит Рилски“ – гр. Благоевград, на открито заседание на Научното жури.

УВОД

Съвременната образователна практика проблематизира ролята на самооценката за професионалното усъвършенстване на учителя. Това е в съответствие с теориите и изследванията на самооценката; на атрибутивния стил; на кариерната мотивация и стиловете на взаимодействие между учители и ученици (Rosenberg, 1965; Giannouli & Stoyanova, 2014; Slavchov & Stoyanova, 2007; Василев, В., 2006; Величков, А., 1985; Зографова, Й., 2001; Игов, Ив., Рандев, П., 1992; Пенчева, Е., 2006; Стоянова, С., 2011; Стоянова, С., Пенева, И., 2014; Мутафова, М., 2014, 2015).

Оказва се, че има фактори, които са свързани с причините за възникване на негативни преживявания, на чувства като неудовлетворение и безпокойство. Ниската самооценка на учителя и авторитарния му стил е в основата на неефективни взаимодействия с учениците.

Авторитарният стил на учителя при взаимодействието му с учениците е стил на директно влияние, който е с негативен ефект в образователната практика.

Демократичният стил на учителя при взаимодействието му с учениците е стил на косвено влияние, който е ефективен и стимулира развитието на учениците.

Осъзнаването на собствени състояния и качества намаляват внушаемостта на учителя и влиянието на външни източници на информация за неефективното му взаимодействие с учениците.

Приемането на успеха или неуспеха в процеса на самореализацията на учителя е по отношение на каузалната му атрибуция и актуализира необходимостта от изследването и. Причините за приемането на постижения от учителя също са част от неизследваните проблеми в педагогическата психология.

Кариерната мотивация на учителя е в съответствие със стиловете на учителя при взаимодействието му с учениците. Особеностите и се проявяват в различните стилове на учителя чрез различни компоненти.

Актуализира се необходимостта от изследвания на самооценката на каузалната атрибуция, кариерната мотивация и стиловете на учителя при взаимодействието му с учениците в процеса на професионалното му самоусъвършенстване.

Първа глава: Теоретични постановки

1.1. Самооценка и атрибутивен стил

1.1.1. Психологични условия за стимулиране на професионалната рефлексия на учителите.

В науката са разработени параметри на педагогическия труд на учителя (Амонашвили, Ш.,1991; Бернс, Р.,1986):

- цел и задачи, които определя дейността на системата (всяка педагогическа система се създава с определена педагогическа цел - подготовка съобразно изисквания на обществото, усвояване знания, научна информация, формиране на система от умения и навици, привички и свойства на личността);
- съдържание на дейността (информацията);
- организация и управление, средства за педагогическа комуникация или средства, форми и методи за възпитание, образование и обучение, с чиято помощ учениците се приобщават към научната информация;
- учител - носител на цел, съдържание и средства за педагогическа информация, призван практически да осъществи цел и задачи на дейността, да определи съдържанието, организацията и методиката и;
- ученици (с потребност да се приобщят към дадена информация), чието обучение и възпитание е цел на системата;
- материално-техническо осигуряване, условия на труд.

В този абстрактен модел на педагогическия труд се разграничават най-общо процес и резултати на труда.

Друга важна страна за характеристика на педагогическия труд има и психическата готовност на учителя за дейност. Това са най-често готовността за:

- познавателна /когнитивна/ дейност;
- оценъчна /емотивна/ дейност;
- поведенческо-волева /конативна/ дейност (Амонашвили, Ш.,1991; Бернс, Р.,1986) .

Педагогическите задачи като основна единица на педагогическия труд, дават възможност за подготовката, за професионалното усъвършенстване на учителите. Учителите трябва да притежават умения да разкриват, да формулират и да решават тези задачи, във всички моменти и сфери на своя труд. Задачите следва да се реализират като елементи на единен, формиращ труд, който съдържа психолого-педагогическите закономерности на личностното и професионално самоусъвършенстване на учителите (Амонашвили, Ш., 1991; Бернс, Р., 1986).

В психологичната литература съществуват концепции, които създават възможни предпоставки за интерпретация на конкретни параметри в развитието на личността на учителите, в контекста на самоусъвършенстването им.

Монистичната концепция за многомерното развитие на личността, е създадена от В. Моргун (Моргун, В.Ф., 1987, 1998; Оракова, М., Моргун, В., 1991; Оракова, М., 2000: 42-43).

Личността, според концепцията за многомерното развитие на личността на В. Моргун е активно усвояваща и съзнателно преобразуваща природата и обществото, се самоусъвършенства и самореализира. Тя притежава уникално динамическо съотношение на пространствено-времеви ориентации, потребностно-волеви преживявания, съдържателна насоченост, равнище на усвояване и форми на реализация на дейността.

Всеки от тези инварианти е органическа част от монистическата ѝ същност. В този смисъл съотношението на инвариантите на структурното единство на личността обуславя свободата на нейното самоопределение.

Това разгънато определение на личността може да бъде представено във вид на символична форма на нейните пет инварианта (Моргун, В. Ф., 1987; Моргун, В. Ф., 1998; Оракова, М., 2000: 42-43)

$$Л = В + Е + С + У + Ф,$$

където:

Л - личност;

В - временна локализация;

Е - емоционални преживявания;

С - съдържателна насоченост;

У - ниво на усвояване на личността;

Ф - формите на реализация на дейността.

Психологическото съдържание на петте посочени инварианти на структурата на личността:

1. Пространствено-временните ориентации на личността се състоят от съотношения на локализация на личността в миналото, настоящето и бъдещето.

2. Потребностно-волевите преживявания на личността можем да представим във вид на съотношение между отрицателни (непроменливо, безобразно), амбивалентни (трагично, комично) и положителни (прекрасно, възвишено) естетични чувства и емоции.

3. Съдържателната насоченост на личността, се състои от:

- насочеността на предметно-оръдийното-продуктивно преобразуване на природата (труд в тесния смисъл на думата);
- насочеността към другите хора (общуването);
- насочеността върху способите на собствената активност (игра, ритуал);
- насочеността върху самия себе си (самодейност).

4. Нивата на усвояваната от личността дейност образуват следващата последователност:

- обучението като взаимодействие между учителя и ученика;
- възпроизвеждането на дейността от личността;
- учението като активно възприемане на учебната дейност от страна на ученика (в ситуацията на урока и извън него);
- най-високото ниво – творчеството, когато ученикът може да надмине своя учител.

5. Формите на реализираната от личността дейност се разполагат в следната последователност:

- моторна (двигателна, материална);
- перцептивна (сензорна, нагледна);
- речева (вербална, дискурсивна);
- умствена (интуитивна, рефлексивна) (Моргун, В. Ф., 1987; Моргун, В. Ф., 1998; Оракова, М., 2000: 42-43).

Рефлексията е представена в инвариантите на монистичната структура на личността като (Оракова, М., Моргун, В., 1991; Оракова, М., 2000; 53-54):

1. Рефлексията и пространствено - времевите ориентации на личността: като рефлексия на миналото, свързана със самооценката на направеното; като рефлексия на настоящето, свързана със самоконтрола и корекцията на текущата дейност; като рефлексия на бъдещето, определяща планирането и предвиждането.

2. Рефлексията и потребностно-волевите преживявания на личността: като засилване и отслабване на волевата саморегулация на отрицателните преживявания при висока интензивност на неудовлетворени потребности; като определеност, игнориране или възобновяване на амбивалентни преживявания (удивление, любознателност и др.); като засилване на положителни преживявания при ниска интензивност на удовлетворени потребности.

3. Рефлексия и съдържателна насоченост на дейността: като планиране, самоактуализация, самоконтрол, корекция и самооценка на своя труд, на своето общуване, на своето поведение (педагогическо майсторство), на собствените качества на личността.

4. Рефлексията и равнището на усвояване на дейността: като обучение чрез интериоризация; осъзнаване на нормата на усвоената дейност и отклонения от нея; осмисляне на творчеството като търсене, подбор и конструиране на продукти; ефект на Пигмалион.

5. Рефлексията и предшестващите форми на реализация на дейността на личността: като производна форма от моториката (познавателни движения), перцепцията (познавателни възприятия) и речта (познавателно осъзнаване посредством езика). Добре развитата рефлексия оказва обратно регулиращо влияние на различните форми на реализация на дейността на личността.

В психологията са реализирани изследвания на качествата на учителите, които са в основата на демократичния стил в ефективното взаимодействие на учители с различен темперамент с учениците им (Александров, П., 1991; Амонашвили, Ш., 1991; Василев, В., Й.Димова, Т. Коларова-Кънчева 2005; Василев, В. 2006; Енева, Г., 1994; Жекова, Ст., 1992; Жекова, Ст., Е. Пенчева, Р. Вълчева, 1985; Жекова, Ст., Пенчева Е., 1992; Игов, Ив., Рандев, П. 1992; Леонтиев. А.Н. 1985; Лисина, М. И., Димитров, И. Т., 1982; Макаренко, А. С., 1983-1986; Маркова, А., 1993; Николов, П., 1993; Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л., 2007; Мутафова, М., 2011; Оракова, М., 2000; Оракова, М., Моргун, В., 1991; Пенчева, Е., 2006; Реан, А., Коломинский Я., 2000; Русалов, В.

М., 1989; Сарджвеладзе, Н. И., 1989; Стаматов, Р., 1999; Стаматов, Р., Минчев, Б., 2003; Стаматов, Р., Сарийска, С., 2013; Янкулова, Й., 2016):

- ✓ уважение към личността на ученика и зачитане на неговите проблеми - изисквания и претенции;
- ✓ справедливост;
- ✓ спокойствие в работата;
- ✓ съдържаност;
- ✓ доброжелателност;
- ✓ жизнерадост...

В дисертацията представяме модификация на „Анкета – професиограма“ от М. Оракова (идентично с М. Мутафова) (на модификация на „Анкета – професиограма“ от В. Василев на „Анкета – професиограма“ на В. А. Семиченко и П. А. Просецки) за изследване на самооценката на качества на личността, необходими за учителската професия според степента им на изразеност, която съдържа скали за измерването и в реален и идеален план (осъзнават се възможни перспективи за саморазвитие и професионално самоусъвършенстване на изследвани учители (по данни от изследване на М. Оракова (идентично с М. Мутафова) (2000) (Джалдети, А., Василев В., 1982: 206-208; Оракова, М., 2000: 105-107).

Изследването на самооценката на качества на личността, необходими за учителската професия, според степента им на изразеност по скала от 1-7 степен (1-качеството се отнася за мен в най-минимална степен - реално (това което съм аз), или идеално (това което искам да бъда); 7- качеството се отнася за мен в максимална степен - реално (това което съм аз), или идеално (това което искам да бъда)) е реализирано с модификация на „Анкета – професиограма“ от М. Оракова (идентично с М. Мутафова) (на модификация на „Анкета – професиограма“ от В. Василев на „Анкета – професиограма“ на В.А.Семиченко и П.А.Просецки) (Джалдети, А., Василев В., 1982: 206-208; Оракова, М., 2000: 105-107).

Модификация на „Анкета – професиограма“ от М. Оракова (идентично с М. Мутафова) (на модификация на „Анкета – професиограма“ от В. Василев на „Анкета – професиограма“ на В.А.Семиченко и П.А.Просецки)

№	Качества на личността, необходими за учителската професия	Степен на изразеност	
		по 7 бална с-ма от 1-7	
		това което съм аз	това което искам да бъда аз
I	НАСОЧЕНОСТ НА ЛИЧНОСТТА		
1.	Обществена насоченост		
а.	широта		
б.	активност		
в.	устойчивост		
2.	Професионална насоченост		
а.	широта		
б.	активност		
в.	устойчивост		
3.	Педагогическо призвание		
4.	Любов към децата		
5.	Степен на формиране на педагогическия идеал		
6.			
II.	ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПОСОБНОСТИ. ЕЛЕМЕНТИ НА УЧИТЕЛСКОТО МАЙСТОРСТВО		
1.	Дидактически способности		
2.	Конструктивни способности		
3.	Перцептивни способности		
4.	Експресивни способности		
5.	Комуникативни способности		
6.	Организаторски способности		
7.	Педагогически оптимизъм		

№	Качества на личността, необходими за учителската професия	Степен на изразеност	
		по 7 бална с-ма от 1-7	
		това което съм аз	това което искам да бъда аз
8.	Педагогически такт		
9.	Разбиране на вътрешния свят на детето		
10.	Способност за превъплъщение артистизъм		
11.	Сугестивни (за внушение) способности		
III.	ОСОБЕНОСТИ НА ХАРАКТЕРА И ЕМОЦИОНАЛНО-ВОЛЕВАТА СФЕРА		
1.	Морална устойчивост		
2.	Принципност и възискателност		
3.	Колективизъм		
4.	Честност		
5.	Скромност		
6.	Справедливост		
7.	Доброта		
8.	Сила на волята		
9.	Акуратност		
10.	Емоционалност		
11.	Чувство за хумор		
12.	Отзивчивост		
13.			
IV.	ОСОБЕНОСТИ НА ПОЗНАВАТЕЛНАТА ДЕЙНОСТ		
1.	Рационална организация на умствения труд		
2.	Работоспособност		
3.	Съобразителност		
4.	Критичност на ума		

№	Качества на личността, необходими за учителската професия	Степен на изразеност	
		по 7 бална с-ма от 1-7	
		това което съм аз	това което искам да бъда аз
5.	Творческо въображение		
6.	Продуктивност на паметта		
7.	Наблюдателност		
8.	Култура на устната и писмена реч		
9.	Склонност към творчество и към научноизследователска работа		
10.	Разпределение на времето		
11.	Педагогическо въображение		
V.	ОБЩО РАЗВИТИЕ НА ЛИЧНОСТТА		
1.	Трудолюбие		
2.	Ерудиция		
3.	Музикална култура		
4.	Любов към изкуството		
5.	Любов към природата		
6.	Любов към физическата култура		
7.	Общо физическо развитие		
8.	Култура на поведението		
9.	Култура на свободното време		
10.	Култура на бита		
11.			

Професионалната рефлексия е вид рефлексия, утвърдена не в теоретичните класификационни схеми, изградени върху основата не на логиката, а в конкретни разработки. Голяма част от тях се основава върху емпиричен материал, а професионалната рефлексия на учителя е предмет на изследване (Василев, В.,2006;

Василев, В., Й.Димова, Т.Коларова-Кънчева, 2005; Оракова, М., 2000; Николов, П., 1986; Жекова, Ст. 1976, 1982, 1984, 1992).

„Понятието професионалната рефлексия обикновено се използва с интуитивно - подразбиращо се съдържание, примерно съществува професионална дейност, при изпълнението на която, много добри специалисти (професионалисти) прибегват към рефлексивни актове, прийоми и процедури, за да изпълнят по-успешно работата си. Конкретното съдържание на тези процедури обаче остава неясна. Там, където се пресекат и частично съвпадат обемите на понятията “професионална дейност“ и „рефлексивна процедура“, се появява и разграничава феномена “професионална рефлексия“ – с достатъчен ясно очертан обем , но с твърде ограничено съдържание: „рефлексия, проявяваща се при осъществяването на професионална дейност. Това, очевидно, не може да бъде прието дори като изходно работно определение: то не очертава област, а само маркира посока и търсене“, разбиране за професионалната рефлексия от изследвания, в които това понятие присъства- като експлицирано (порядко) или като имплицитно-подразбиращо се (по-често). В тях могат да се открият и разграничат два пласта на плана на явлениято и съответно на съдържанието на понятието:

Първият е разбирането, че професионалната рефлексия е налице, когато даден професионалист използва специфични процедури и прийоми при осъществяването на професионалната си дейност. Някой от тези рефлексивни прийоми се отнасят към по универсални, общо трудови действия - например планиране на собствената работа, анализ на нейните резултати, рефлексивен самоконтрол върху взаимоотношенията с партньорите и др. Но повечето от тази група рефлексивни процедури са тясно обвързани с характера на професията-твърде различни при лекаря, мениджъра, учителя и т.н. и тяхното разработване изисква съвместни усилия на опитни (и рефлексивни!) професионалисти и на експерти психолози. Тези прояви на рефлексия непосредствено влизат в най-качествения и технологичен инструментариум на специалиста. Засега обаче подобни рефлексивни прийоми са разграничени и описани почти единствено в рамките на учителската професия, за останалите професии това е почти изцяло предстояща задача.

Вторият „пласт“ и план на професионална рефлексия представлява професионално осмисленото самопознание; нагласата и умението на професионалиста

да открива у себе си професионално значими качества да ги разграничава ясно от професионално неутралните личностни черти, за да ги оценява обективно и трезво (най-добре инструментално, прилагайки специфични средства) и на тази основа - да ги развива и да се усъвършенства като професионалист. Професионалната рефлексия е професионализираното самопознание, което е косвен, но много важен регулатор на професионалното поведение. (Тя става и регулатор, дозиращ и контролиращ полезното и разумно по мащаби „професионализиране на личността“- по:/ Жекова , 1976/(Василев, В., 2006: 202-203).

„Когато рефлексивният процес е насочен към собствената професионална дейност и в частност към нейните технологични процедури (и не толкова към съдържателните параметри), към преценка и подбор на добре овладените професионални умения, съотнесени с характера на професионалната задача (и към избягване на недобре овладените или ирелевантни на задачата), тогава несъмнено рефлексията е професионална.“ (Василев, В., 2006: 204)

Рефлексивните умения на личността са механизъм на осъзнатия контрол върху всяко управленско действие, а по-общо саморегулативен механизъм на управленска дейност (Василев, В. 2000: 61-63, 237-239).

Те са част от самосъзнанието на личността на учителя, на когото се налага да взема важни управленски решения в професионалния си труд.

Формираните качествени рефлексивни умения, на личността, са не само предпоставка, а и съществен механизъм на рефлексивен контрол и осъзнаване на процеса на избор на решение върху процеса на осъществяването му. Изработвайки вариантите на решението, например, „мениджърът си служи с методиката – модел (в случая вече съзнателно избран инструмент) „ дърво на решенията“, той ще изнесе мисловния процес на обмисляне и във външен план (в графична символна форма) и ще улесни рефлексивния контрол. Създаването на екстериоризиран, външен по форма, аналог на цяла управленска процедура позволява да се обхване с цялостен поглед (зрителен и умствен едновременно) пълното поле на възможни варианти на решението и да се систематизират и структурират йерархически вариантите: изобщо да се осмисли не само предметното съдържание на проблема, но и собствената дейност по решаването му. Така се избягва много успешно пропускането на възможни качествени варианти, каквито пропуски са много вероятни при обмисляне изцяло наум... писмената реч (т.е.

външната форма на мислене – бел. м. В. В.) улеснява рефлексията (Василев, В., 2006: 204).

С висока ефективност в професионалното усъвършенстване на учители и училищни директори, но рядко използван в последно време у нас, е групов семинар - диалог на разнообразни теми (Василев, В., 2006: 205).

Адекватното, обективно и безпристрастно, т.е. рефлексивно (задълбочено и детайлно) самопознание на професионалиста е на основата на неговото професионално и личностно развитие. То се проявява като механизъм, който регулира осъзнатото професионално поведение (например - кариерна ориентация; планиране; изработване на професионална стратегия и обзор на „тактически“ (оперативни средства) за нейното осъществяване. Осъзнатото изграждане и усъвършенстване на собствен професионален стил на личността (във втория план на професионалната рефлексия, в която се появява като професионално осмислено (професионализирано) самопознание) се отразява на постановката, контрола и корекцията на взаимоотношенията с колеги; на анализа на резултатите в работата и т. н. (Василев, В., 2006: 205).

Професионализираното самопознание на специалистите от различни професии има съществени разлики, а между представителите на една и съща професия – инвариантни сходства.

Съпоставени са данни от изследване на професионално - личностната рефлексия на представителна извадка от учители, с данните от изследване на контролни извадки от други професии – всички от типа „човек – човек: - мениджъри, лекари, акушерки, медицински сестри, полицаи и данъчни инспектори. Изследванията са проведени от дипломанти на В. Василев,“ а извадките по състав, численост, специфика и региони са както следва:

- Анна Наумова /1994/: 34 начални учители от гр.Сливен;
- Петя Балабанова /1995/: 13 стажант - учители студенти, 15 учители от прогимназиален етап (V-VII клас) от гр.Смолян;
- Валентина Маджарова /1997/: 22 начални учители (+ 22 родители) от гр. Казанлък;
- Румяна Петрова /2003/: 24 учители – прогимназиален етап от гр. Кърджали и региона;

- Зейнеп Ходжева /2003/ : 31 начални учители от гр. Казанлък;
- Ивилина Вулова / 2004/: 28 учители - прогимназиален етап от гр.Бургас;
- Фергюн Мустафа: събрал данни за 22 учители – прогимназиален и гимназиален етап от Хасковски регион“ (Василев, В.,2006: 205).

Изследваните 193 учители (разпределени по пол, региони и училищна степен) са представителна извадка, която е изследвана с множество известни „методики:

- тест на М. Кун и Т. Макпартлънд в автентичен вариант /Kuhn, Mc Partland, 1954/ и в модифициран от В. Василев вариант (А. Наумова, Р. Петрова, З. Ходжева, И. Вулова, Ф. Мустафа) ;

-анкета - професиограма на П. Просецки- В. Семиченко и В. Василев /Джалдети, Василев, 1982, с. 206-208/ (А. Наумова) ;

- социометрична анкета с методика на полярните профили – по В. Василев: /Василев, 2000, с. 151/ (П. Балабанова) ;

- анкетни карти собствена разработка (В. Маджарова) ;

- казуси, практически задачи, беседи, наблюдения(А. Наумова и др.)“ (Василев, В.,2006:206).

Изследваните 46 мениджъри от различни йерархични нива са по основна методика - тест на Кун-Макпартлънд във вариантите “Кой (какъв) съм аз като професионалист?“, допълнена с беседи, наблюдения и анализ на продуктите на дейността им (документи, управленчески решения и отчети).

Изследванията на мениджърите са реализирани от дипломанти на В. Василев:

„ • Стоян Тошев /1998/: 12 мениджъри от частни фирми с производствена дейност от гр. Пловдив ;

• Пенка Арабаджийска /1998/: 10 мениджъри от частни фирми със стопанска дейност и главни данъчни инспектори от гр.Пловдив и региона;

•Пенка Чолакова /1999/: 15 мениджъри–служители, от административно учреждение гр.Пловдив ;

• Антонина Колева /1999/ : 9 мениджъри – генерален директор, топ- мениджъри и мениджъри-организатори в крупна търговска фирма – представителство в гр.Пловдив“ (Василев, В.,2006:206).

Изследвани са 43 професионалисти в областта на медицината и здравеопазването по основна методика - тест на Кун-Макпартлът в вариантите "Кой (какъв) съм аз като професионалист?", допълнена с беседи и включено наблюдение.

Изследователи са дипломанти на В. Василев, които работят в същите здравни заведения, в които са проведени изследванията:

„• Живка Йовчева /2003/: 18 лекари, медицински сестри и рехабилитатори от спортен диспансер гр.Пловдив;

• Анна Дикова /2008/ : лекари и акушерки от гинекологична клиника – гр. Пловдив“ (Василев, В., 2006: 206).

Изследвани са 24 полицаи по основен метод - тест на Кун-Макпартлът в вариантите "Кой (какъв) съм аз като професионалист?", допълван с беседи и включено наблюдение (Василев, В., 2006: 206) .

Изследователи са дипломанти на В. Василев:

“ • Герги Вълканов / 2003/: 10 полицаи - офицери, служители на КАТ-гр.Пазарджик;

• Илия Текелев /2005/ : 14 полицаи - офицери и старшини от РДВР гр.Пловдив“ (Василев, В. , 2006: 206).

Изследвани са 15 данъчни инспектори по основен метод - тест на Кун-Макпартлът в вариантите "Кой (какъв) съм аз като професионалист?", допълван с беседи и включено наблюдение.

Изследователят е дипломант на В. Василев:

„ - Горчо Христов /2006/: 15 данъчни инспектори от гр. Пловдив“ (Василев, В. , 2006: 207).

„Така общият брой на изследваните специалисти от четирите професии (или професионални области) достигна 321 души, като претенции за пълна представителност има само за извадка за учителите, частично представителна е тази за мениджърите, а останалите три (на медицинските специалисти, полицаите и данъчните инспектори) са само контролни и дават сондажни ориентировъчни данни“ (Василев, В., 2006: 207).

Анализираните и обобщени резултати съдържат някои тенденции и интересни особености на професионалната рефлексия - самооценка на различните специалисти (Василев, В., 2006: 207).

„Интересно е, че от изследваните 193 учители почти 1/3 (28 %) не са успели да напишат за 12 минути по 20 отговора на въпросите “Кой (какъв) съм аз?” или “Кой (какъв) съм аз като професионалист?” ; отделни учители дори са посочили по-малко от 10 (!) отговори. Сред представителите на другите професии непълните отговори на теста, като цяло, са много по-редки - например при полицаите и мениджърите са само 10-12 %. М.Кун и Т. Макпартлънд тълкуват подобни случаи като липса на готовност и нагласа за самопознание у изследваните лица“ (Василев, В., 2006: 207).

Оказва се, че учителите са реализирали много отговорно изследването, като не са пожелали да дават необмислени и некачествени отговори. Това се потвърждава убедително „(косвено) от факта, че отговорите на учителите като правило са много стойностни по критериите на Кун и Макпартлънд. Почти всички са посочили като качества (93% от целия масив от отговори), изключения представляват отговорите-роли (само 7 %). Учителите се самопознават по-задълбочено и се самооценяват по отговорно от представители на други професии – при лекарите, мениджърите и полицаите отговорите - роли достигат 20-25 % от общия масив“ (Василев, В., 2006: 207).

Учителите по-често от другите изследвани професионалисти посочват в теста “Кой (какъв) съм аз?” професионални значими качества - средно 65 % от всички техни отговори, а в отделни тестови карти се срещат до 80-90 % такива качества. Силна е връзката и взаимната обусловеност между личност и професия при учителите (Ст. Жекова означава това като професионализиране на личността / Жекова, 1978/ (Василев, В., 2006: 207).

В другите изследвани професии - при мениджъри и лекари, процентът на професионално значимите качества не надхвърля 50 %, а при полицаите е незначително над 50 % (Василев, В., 2006: 207).

„Съотношението на качествата, съотнесени и анализирани в скалите на другите алтернативни двойки, показва следното:

- при учителите рязко преобладават посочените личностни качества над интелектуалните – 83 % към 17%. Но това не е специфична особеност само

за учителската рефлексия – точно такава е и съотношението на тези качества при полицаите 83% към 16% и при мениджърите 85 % към 15 %; малко по различно е при лекарите 76% към 24 % (Василев, В., 2006: 208).

Отношението между комуникативните и индивидуалните качества в самооценката на учителите е следното: само 25 % от отговорите са на качества, свързани с общуването, а останалите 75 % са качества, проявяващи се в индивидуална дейност.

В самооценката на комуникативните качества на учителите прави впечатление ниския процент, тъй като единството от разнообразни, йерархично структурирани многопосочни взаимодействия е водещо в структурата на професията им (Василев, В., 2006: 208; Жекова, Ст., 1992).

Отношението между комуникативните и индивидуалните качества в самооценката на мениджърите е 23 % към 77 %, докато на полицаите е 38% към 62 % .

Преобладаващата част от качества, посочвани при самооценката на всички специалисти са положителни. Желанието и нагласата да виждат себе си с положителни качества се открояват в самооценката на мениджърите – 92 % (8 % от мениджърите имат желанието и нагласата да виждат себе си с отрицателни качества, което се отразява в самооценката им). За учителите това съотношение е 79 % към 21 %. Приблизително същото е и при полицаите – 83 % към 17 %. Доста по - критични към себе си са лекарите – те посочват 31 % отрицателни качества в самооценката си при 69 % положителни (Василев, В.,2006: 208).

Според В.Василев дипломантът му Ст. Тошев открива сред най-несамокритичните професионалисти – и най - интересната самооценка, получена чрез теста на Кун – Макпартлънд във вариантите “Кой (какъв) съм аз като професионалист?“,“ на мениджърът И. А. (45 годишен, електроинженер, с 10 години стаж като ръководител - отдел, работи във фирма за метални конструкции и нестандартно оборудване) дава само за 5-6 минути следните отговори:

1. добър организатор
2. слаб счетоводител

3. добър конструктор
4. слаб анализатор
5. добър електроинженер
6. слаб психолог
7. добър специалист
8. слаб технолог
9. добър работник
10. слаба комуникативност
11. добър професионалист
12. слаб общественик
13. общественик
14. слаба контактност
15. добър мениджър
16. понякога слабо мотивиран
17. силно организиран
18. слабо амбициозен
19. силно отговорен
20. слабо последователен“ (Василев, В., 2006: 208).

„В този най-интересен и поучителен пример - илюстрация за праксиологическата рефлексия ясно се откроява предварително изградената индивидуална схема за самооценка. Тя е продукт на предходната, целенасочена и съзнателна работа на този мениджър върху професионалното му самопознание и самоусъвършенстване - подобна рефлексивна самооценъчна схема не може да възникне стихийно“ (Василев, В., 2006: 209).

Според В. Василев, допълвайки становището на А. Реан, опознаването на себе си чрез рефлексивно - перцептивни умения позволява на учителя да „отчита в своята дейност собствените си индивидуално – психологически особености, адекватно да оценява своето психично състояние, а също да установява разностранно възприятие и адекватно познание на личността на ученика“ (Василев, В., 2006: 209; Реан, А. 1990). „Възпитанието на учениците е много важно, но не е самоцелно възпитание за учителя, то трябва да се разглежда като основа, върху която учителя подбира най - подходящите педагогически методи, средства и прийоми на професионалната си дейност; най-подходящи не само с оглед на професионалната целесъобразност и рационалност, но и с оглед на собствените му качества (достойнства и слабости)“ (Василев, В., 2006: 209; Реан, А. 1990).

Перцептивно-рефлексивните умения са „ядрото“, характеризиращо спецификата на труда на учителя, според А. Маркова и В. Василев, тъй като го ориентират към психичното развитие на ученика; но това ядро, тези способности и умения, в случай на тяхното отсъствие са „слабо компенсиреми“ (Василев, В., 2006: 210; Маркова, А. 1993).

В. Василев цитира изследване на А. Реан, в което 58 учители са били поканени да преценят кои са водещите мотиви на техните ученици (това е проявата на „педагогическо предвиждане, в основата на която лежи рефлексивно – перцептивен анализ“ (Василев, В., 2006: 210; Реан, А. 1990).

Учениците (111 на брой) е трябвало да оценят собствените си учебни мотиви, избирайки ги от същия списък, от който са се ръководели учителите. Установява се несъвпадение между представите на учителите с различен педагогически стаж за учебните мотиви на техните ученици и преценката на учениците им за собствените им мотиви не съвпадат (значима отрицателна корелация). С увеличаване на педагогическия стаж на учителите - адекватността на представите им за мотивите за учене на учениците им забележимо намалява (Василев, В., 2006: 210; Реан, А. 1990).

Уменията на учителите за рефлексивно - перцептивен анализ не възникват стихийно - като функция на професионалния опит. Възможно е да се формират и усъвършенстват само в резултат на специално обучение. Анонсът за практическа система за рефлексивно-перцептивен тренинг представя А. Реан (1990), а по-късно и

разгърната практическа система за рефлексивно-перцептивен тренинг (2000) (Василев, В., 2006: 210; Реан, А. 1990: 81; Реан, А., Коломинский, Я. 2000: 342).

1.1.2. Същност на самооценката и на атрибутивния стил.

Самооценката обезпечава йерархизацията на знанията на човека за себе си (Леонтиев, А. Н., 1985; Кон, И., 1978, 1984; Оракова, 2000; Мутафова, М., 2015; Mutafova, 2014). Функционирането ѝ като интелектуално действие се осигурява от рефлексивния ѝ характер. Оценъчните функции на самосъзнанието са свързани със самооценката като механизъм на саморегулация. Те отразяват спецификата на разбирането на личността на самата себе си.

Има експериментални данни относно факта, че по-задълбоченото осъзнаване на собствени състояния и качества намаляват внушаемостта на субекта и зависимостта му от външни източници на информация за неговите истински намерения (Величков, А., 1989: 57-58). Насоченото към себе си внимание повишава достоверността на отговорите на личностни тестове, като корелациите между тестовата оценка и реалното поведение достигат 0,70 - 0,80. Изследванията на насоченото към себе си внимание потвърждават, че възприемането на понижена лична компетентност има силна мотивираща функция и поражда отрицателни емоционални преживявания. Те са движещи сили на нормативната и ценностната регулация на поведение (Величков, А., 1989: 59-63).

Редица изследвания са посветени на структурата, функциите, възможностите за формирането на самооценката (Андреева, Л., 1998, Лисина, М.И. и Димитров, И.Т., 1982). Изследвана е самооценката като представа на личността за собствената уникалност (Coopersmith, 1967); като позитивна или негативна установка към себе си (Rosenberg, 1965; 1979) и др. (Мутафова, М., 2015).

Чрез идеята си за цялостността (гешалта) Ф. Пърлс отбелязва човешкото функциониране, като постоянно и универсално (т.е. на цялостния човек) (Perls, 1947; Мутафова, М., 2015)). Всичко, което пречи или възпрепятства този гешалт (или завършването му), е вредно за организма и води до това, което Ф. Пърлс нарича

незавършена ситуация, която, разбира се, трябва да се завърши (да се направи едно цяло или завършеност) (Perls, 1947).

В организма трябва да се поддържа баланс. При нарушаване на този баланс; при отстраняване на възможността за формиране на гещалт, се повишава мотивацията на хората. Ф.Пърлс счита, че хората са стимулирани към саморазвитие от незавършените ситуации или от непълните гещалти. Те имат много незавършени ситуации вътре в себе си и ги подреждат в йерархия по значение – структурират ги. Доминиращата, незавършена ситуация, или най-важната потребност е станала насочващата или контролиращата в момента (Perls, 1947).

Важен аспект на справянето с незавършените ситуации е саморегулацията. Тя участва в осъзнаването на импулсите и копнежите на хората. У тях, при изразяване на импулсите им спонтанно и естествено, се завършва гещалта. Те трябва да са способни да изразяват желанията си свободно, без външна регулация или намеса. Единствената реалност за хората, според Ф. Пърлс, е тук и сега (Perls, 1947; Шулц, Д., 2004). Спомените от миналото и очакванията за бъдещето се преживяват, от хората, само в настоящия момент. Според автора, за да се генерализира гещалт у хората, те трябва да поемат отговорност за живота си; да се потопят напълно във всеки момент и да извлекат ползата от всяко преживяване. Така те са мотивирани да управляват вътрешните си баланси – с други думи, да завършват незавършените ситуации. За да направят това, трябва да приемат импулсите и копнежите си и да се справят с тях (както и с всички аспекти на живота) тук и сега – в сегашното.

Функционирането на две нива: публично (външното, откритото поведение) и вътрешно (мисълта и фантазията) е свързано с наслояване на напрежение. За да се редуцира е необходимо осъзнаването на съществуването на различните равнища на съзнаване: на Аза, на света и на намесващата се фантазия между Аза и света. Ф. Пърлс нарича това междинно ниво DMZ (демилитаризирана зона) (Perls, 1947, Шулц, Д., 2004; Мутафова, М., 2015). Демилитаризираната зона съдържа предразсъдъците, предварителните преценки за света и за другите. Ако гледат на света през собствените си предубедености, хората не виждат света такъв, какъвто е, а само такъв, какъвто им изглежда. Когато това се постигне, се осъществява трансформация с развиващ ефект, като хората започват да преживяват себе си и социума в момента - израстват. За да се постигне тази цел, трябва да се създаде континиум на съзнаването, така че да продължат с най-важната си задача: завършване на незавършените ситуации в живота (Perls, 1947, Шулц, Д., 2004).

Прекалено много хора отдават живота си на осъществяването или актуализирането на образа на това, което си мислят, че трябва да бъдат, или на начина, по който трябва да се държат. Необходимо е да се опитат да актуализират истинското си вътрешно Аз. Има разлика между актуализирането на Аза и актуализирането на образа за Аза. Според Ф. Пърлс Азът се затъмнява от копнежите на хората да живеят според идеала си за това, което трябва да бъдат. Те трябва да се проявяват такива, каквито наистина са. Осъществяването на Аза трябва да е конкретна ситуация във всеки момент от живота им – тук и сега (Perls, 1947, Шулц, Д., 2004).

Его-границата, според Ф. Пърлс, е свързана с взаимоотношението на организма със средата. Границата отделя едно нещо от друго; тя формира изключителност, държейки нещата отделно. По подобен начин его-границата диференцира или отделя Аза от останалия свят (Perls, 1947, Шулц, Д., 2004).

Двете характеристики на его-границата са идентификацията и отчуждението. Хората се идентифицират с егото и придават голяма стойност на това, което принадлежи на, или е, Азът. Чувствата любов, солидарност и сплотеност са вътре в его-границата. Те не се разпростират до онези от другата страна на границата. Тя установява полярност в привличането и отблъскването. Това, което е от вътрешната страна на границата, е познато и добро, онова отвън – непознато и лошо. Хора, които строго се придържат към предразсъдъците си и са затворени за нов опит, задържат своите его-граници.

Его-границата се прилага и вътре в Аза. Възможно е да се изключват части от себе си от областта на его-границата си. Това ограничение на вътрешната его-граница обяснява защо повечето от хората използват много малка част от човешкия си потенциал. Не са напълно и наистина себе си. Със скъсяването на его-границата енергията или мощта си, жизнената им сила намалява (Perls, 1947, Шулц, Д., 2004; Мутафова, М. 2015).

Здравите хора не отхвърлят и не отричат своя потенциал. Той е в наличност, за да бъде използван. Такива хора са в досег с всички аспекти на своя Аз. Здравите хора са наистина себе си, напълно съзнавайки и използвайки Аза си. Когато изцяло преживяват себе си, външните его-граници се разпадат. В този момент те са погълнати в съществуването. Субективното и обективното се интегрират. Съзнанието се разширява. Повишава се чувствителността и пълното потапяне в процесите на момента, тук и сега (Perls, 1947, Шулц, Д., 2004; Мутафова, М., 2015).

Приложени при анализа на самопознанието в обучението, принципите за активност, за съзнателност, за рефлексивност и за толерантност са основополагащи (Василев, В. и др., 2005:81-88). Те са свързани с рефлексивния подход в обучението и толерантността на работещите (Николов, П., 1986; Василев, В. и др., 2005; Мутафова, М., 2015; Стоянова, С., 2015). Постига се удовлетворение на потребността на субекта от самопознание и самоактуализация.

Реализира се несъзнателната и съзнателна саморегулация; неосъзната (реактивна) и осъзнатата (рефлексивна) самоорганизация (Василев, В. и др., 2005:78-79; Мутафова, М., 2015). Съществуват изследователски данни на емоционалната интелигентност на личността, която е в основата на причините за конкретната и самореализация (Вилюнас, 1976; Георгиев, Л., 2006; Гитуни, М., 2003; Голдман, Д., 2000; Жекова, Ст., 1992; Изард, К., 1980; Stoyanova, 2010; Plutchik, Kellerman & Conte, 1979).

Атрибутивният стил на личността отразява систематичните отклонения на личността при търсене на причините за собствени резултати и резултатите на други хора (Радославова, М., Величков, А., 2005: 49). Някои систематични отклонения на личността са:

- ✓ Личността да оценява успехите на себе си и на другите хора като важни и да обезценява неуспехите на себе си и на другите хора;
- ✓ Личността да подценява ролята на субективните фактори за собствените си неблагоприятия и да надценява своя потенциал и енергия, когато е получила успешен резултат;

Разнообразието от стабилни и променящи се индивидуални и ситуативни фактори в отделните ситуации влияе на съдържанието на причинните атрибуции (Радославова, М., Величков, А., 2005: 49).

Атрибутивният стил на личността има регулативна функция – подкрепя самооценката и я предпазва от негативни преживявания във връзка със собственото и поведение и, или изискванията и възможностите на средата (Радославова, М., Величков, А., 2005: 49).

Според конкретни данни от изследвания причинните атрибуции на личността са зависими от взаимодействието между локуса на контрола и чувството на успешно или неуспешно изпълнена задача, а те от своя страна определят намеренията на личността за поведението в бъдеще (Величков, А., 1985).

Специфични са причинните атрибуции на личността, зададени от отношението между локуса на контрола, трудността на извършваната задача и равнището на успеха (Величков, А.1989).

Специфичните характеристики на атрибутивния стил на личността са при разнообразни съчетания между личностната тревожност, успешността на резултата и сферата, в която е постигнат, както и моментното субективно състояние на личността (Величков, А., Въллова, В., Рандев, П., Попова, Ю., 1987; Радославова, М., 2005: 49-50). В психологичната теория и практика има богата галерия от идеи и насоки за повишаване на психологичната компетентност на учителите (Адлер, А., 1998; Александров, П., 2012, 1991, 2005; Андреева, Л. М., 1991, 1998, Андреева, Л. А., 1985; Байрамов, А., 1981; Бернс, Р., 1986; Большунов, А. Я., В. Я. Молчанов, Н. М. Трофимов 1984; Василев, В., Й. Димова, Т. Коларова-Кънчева 2005; Василев, В. ,2006;Величков, А. ,1985; Величков, А. , Въллова, В., Рандев, П., Попова, Ю., 1987; Величков, А., 1989; Величков, А. 1997а.; Величков, А., 1997б; Величков, А. И. ,1990; Вилюнас, В. К. , 1976; Гегел, В.,1977; Выготский, Л. С.,1956; Зографова, Й., 2001; Мавродиев, С., 2015; Нешев, П., 2012; Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л., 2007; Стаматов, Р., 1999; Стаматов, Р., Минчев, Б., 2003; Стаматов, Р., Сарийска, С., 2013; Франкъл, В., 1996; Янкулова, Й., 2016; Stoyanova, 2010 и други).

Субектът осъзнава своето “Аз” на определен етап от развитието на самосъзнанието (Ананьев, Б., 1988; Жекова, Ст., 1985; Захарова, А.,1989; Оракова, М. 2000). Развитието на самосъзнанието се осъществява в продължение на целия му живот в процеса на реализация на трудовата дейност, на основата на обществените взаимоотношения; на основата на индивидуално-психологическите и личностните му особености (Ананьев, Б., 1988; Жекова, Ст., 1985; Захарова, А., 1989).

“Аз”-образът като сложна система от диспозиции към себе си, като единство от когнитивни, емоционално-ценностни и поведенчески компоненти, е цялостен резултат от процесите на самоосъзнаване и саморегулиране на себе си в конкретна социална ситуация (Оракова, М. 2000: 6-7,20).

Изследователите на съзнанието, самосъзнанието, самооценката все повече насочват изследователските си усилия по посока на различни техники за разширяването му, с оглед на адаптивното поведение на личността (Будаси, С., 1971;

Величков А., 1989, 1990, 1997; Вилюнас, В. 1976; Выготский, Л., 1956; Гегель, В., 1975, 1977; Гуткина, Н., 1982; Джалдети, А., Василев В., 1982).

Емоционалното състояние на субекта, свързано с адаптирането (удовлетвореност, положително отношение към заобикалящата действителност, чувство за социална защитеност) или дезадаптиране (неудовлетвореност, тревожност, отрицателни отношения към обкръжаващата среда, неприятно чувство към другите) индикират вътрешния живот на човека, регулацията на поведението му и системата от междуличностните му отношения с другите (Захарова, А., 1989; Оракова, М., 2000).

Субектът постоянно трябва да се приспособява не само към външната, но и към вътрешната среда. Адаптивната му активност не ограничава насочеността му към социалното му обкръжение. Нейните интенционални обекти се явяват вътрешно състояние, собствени постъпки и резултати, собственото “Аз” (Ананьев, Б. 1988).

Относно самия себе си се натрупват конкретни очаквания и се формират съответстващите им потребности. Субектът се реализира съобразно линията на поведение в системата от потребности към себе си (Маслоу, А., 2004).

1.2. „Аз“-ефективност, ефект на Пигмалион, асертивност.

“Аз”-ефективността представлява валидна личностна променлива, която съдържа “Аз”-перцепциите за личната способност да се организират и да се прилагат действия в конкретни ситуации, които могат да съдържат нови характеристики. Това е оценката на хората за тяхната ефективност, компетентност и каузална субектност. Личните преценки за “Аз”-ефективността не са генерализирани чувства за успех или контрол, а по-скоро оценка на това, колко добре човек може да действа в специфична среда (Андреева, Л., 1998; Оракова, М., 2000: 8-11; Мутафова, М., 2015).

Разработвайки теорията си за “Аз”-ефективността от перспективата на теорията за социалното учене, А. Бандура разграничава очакванията за ефективност от очакванията за резултата (Bandura, 1977). Очакването за ефективност е убеждението, че човек може успешно да извърши дадено действие. То е преценка за личната ефективност, а очакването за резултата е оценката, че дадено действие ще доведе до определен резултат, т.е. първото е убеждението в личната компетентност, а второто – убеждението в собствената среда. Така чувството за безуспешност може да е резултат или от ниска “Аз”-ефективност, или от възприемане на социалната система като неотзивчива към действията на човека.

Според А. Бандура “Аз”-ефективността и очакванията за нея варират по три основни измерения: обхват (т.е. трудността или предизвикателството, което човекът е готов да посрещне); сила (или съпротивляване на обриващия опит, т.е. убежденията на човека, че може да се справи със задачата) и всеобщност (или относителната степен на специфичност) (Андреева, Л., 1998; Оракова, М., 2000: 8-11; Мутафова, М., 2015; Bandura, 1977).

Високата “Аз”-ефективност има благотворни последствия за хората, а ниската - отрицателни и неадаптивни.

По изследователски данни, чувството за “Аз”-ефективност е свързано с по-висока степен на себеутвърждаване, по-висока самооценка, по-силно чувство за контрол върху живота, повече успехи в работата и по-добри академични постижения (Bandura, 1977; Андреева, Л., 1998).

Отделните хора се различават по отношение на самосъзнанието си, а това е неразривно свързано със степента, до която те могат и в действителност упражняват контрол върху външното си поведение, себепредставянето си и невербалния израз на емоциите и афекта. Много изследователи докладват за установяване на положително взаимоотношение между себенаблюдаването и външното самосъзнание, а понякога себенаблюдаването се нарича и “Аз”-перцепция (Андреева, Л., 1998).

Хората, които се ръководят от информацията за ситуацията (с високи резултати по скалата за себенаблюдаване), демонстрират и по-голяма “кроситуационна променливост” в поведението си (Андреева, Л., 1998; Оракова, М., 2000: 8-11).

Лицата, които притежават в по-голяма степен социалната способност да се себенаблюдават, разглеждат своето “Аз” като “Аз в тази ситуация”, докато тези с ниски резултати по скалата - като “Аз”-завинаги (Андреева, Л., 1998; Оракова, М., 2000: 8-11).

Стратегията на хората със силна способност за себенаблюдаване са целенасочените усилия за прагматично създаване на образ, подходящ за социалните сили и междуличностите тежнения на ситуацията, стремежът да бъдат “точния” човек на “точното” място и в “точното” време, т.е. стратегия, която позволява гъвкавост за бързо и ефективно справяне с променящите се ситуационни изисквания (Андреева, Л., 1998; Оракова, М., 2000: 8-11).

Ефектът на Пигмалион е разработен в психологията в контекста на теорията за самоизпълняващите се пророчества (Андреева, Л. М., 1998; Оракова, М., 2000: 56-58).

Самоизпълняващите се пророчества, се отнасят до създаването или потвърждаването на събитие, преживяване или поведение в резултат просто на очакването, че то ще се случи (Андреева, Л. М., 1998; Оракова, М., 2000: 56). Първоначално погрешната концепция става вярна. Друга характеристика на самоизпълняващите се пророчества е тенденцията да се възприемат околните като действащи по начин, който потвърждава очакванията, дори когато те не са действали така. Самоизпълняващите се пророчества са може би най-широко и интензивно изследвани в училищна среда. В едно от първите изследвания на учителите е било казано, че някои от техните ученици ще “разцъфнат” по-късно при необходимите грижи и насоки и ще изпреварят останалата част от класа. По-късно тези ученици наистина повишили успеха си и дори показали по-добри резултати на тест за интелигентност, което довело до назоваването на това явление „ефект на Пигмалион”. Той се отнася до различни типове очаквания, хора и ситуации - положителни или отрицателни,

очакванията могат да създават самоизпълняващи се пророчества. Представени са различни фактори с ефекта на Пигмалион.

○ Когато учителите имат положителни очаквания за своите ученици, това създава за тях по-топъл социоемоционален климат.

○ От съществено значение е и обратната връзка, защото учителите дават по-специфична и индивидуализирана обратна връзка на "специалните" ученици, отколкото на "обикновените", което помага на първите да учат по-успешно.

○ Факторът "вход" се отнася до тенденцията учителите да преподават все по-труден материал на учениците, за които имат високи очаквания, и това е тясно свързано с идеите на Л. Виготски за зоната на близкото развитие, където единствено може да се осъществи истинско учене (Андреева, Л. М., 1998; Виготский, Л. С. 1956; Оракова, М., 2000: 56-57).

Учителите, давали на учениците по-голяма възможност за изява - факторът "изход", като например възможността да отговарят на въпросите в час. Кои условия могат да подкопаят ефекта? Авторите подчертават две главни обстоятелства: 1/. когато възприемащият "компенсира" очакването, което има за другия, и 2/. когато обектът на очакването активно се опитва да разсее неверните очаквания на възприемащия (когато например човек очаква другият да е враждебно настроен, вместо и той да се държи враждебно, може да реши да бъде изключително любезен (компенсаторно поведение) и да се надява, че така ще минимизира неприятното поведение на другия). Резултатът от компенсаторната стратегия е предизвикването на поведения, които противоречат на априорното очакване. В едно изследване например хората, първоначално назовани "студенти" (но които са реципиенти на такива компенсаторни "топли" усилия) фактически се държат по-топло към партньорите си от онези, които първоначално са назовани "топли", като по този начин е премахната всяка възможност за самоизпълняващо се пророчество.

Обектите на очакванията също могат да предотвратят появяването на самоизпълняващи се пророчества като откажат да участват в някаква роля, която чувстват, че не е подходяща за тях. Такива опити невинаги са успешни: убежденията и на двете страни могат да бъдат еднакво силни, а това създава борба между усилията на възприемащия да потвърди очакванията си и усилията на другия да верифицира собствения си "Аз"-образ. Важно условие, което опосредства ефекта, е сигурността на собственото мнение. По изследователски данни "Аз"-верификацията се появява винаги, когато хората, обектът на очакванията, приемат свързаните с тях поведения, които

другите имат за тях само когато партньорите им са сигурни в своите очаквания, а те самите не са сигурни в “Аз”-концепцията си. Ефектът на Пигмалион стимулира саморазвитието на личността и възможностите и за самоусъвършенстване (Андреева, Л. М., 1998; Оракова, М., 2000: 56-58).

През последните десетилетия асертивността (утвърждаването) и умението за себеутвърждаване е привличало много силен интерес и тренингът по себеутвърждаване вече е почти задължителен в областта на бизнеса и индустрията, медицинската професия и психотерапията, където целите му са 1) повишаване на съзнанието за личните права; 2) осъзнаване на различията между неутвърждаване, утвърждаване и агресивност и 3) усвояване на вербални и невербални умения, като умение да се отказва, да се искат услуги, да се отправят молби, да се изразяват положителни и отрицателни чувства, както и да се преодоляват конфликти (Манчева, Р. 2006; 2010; Пенева, И., 2012).

Асертивните личности се чувстват добре със себе си и са способни да изразяват както позитивни, така и негативни чувства и мнения; отворени са, поемат риск и са отговорни за своето собствено поведение. (Большунов, А., Молчанов, В., Трофимов, Н., 1984; Дилова, М. 1983; Йорданова, М., 1996; 131; Мутафова, М., 2007; Пенева, И., 2012).

Асертивността, като личностна характеристика, е в основата на асертивното поведение (Йорданова, М., 1996; 131; Мутафова, М., 2007: 144).

Осъзнаването на личността на субективната значимост на асертивното поведение включва невербални и вербални характеристики (Йорданова, М., 1996; 131; Мутафова, М., 2007: 144).

Невербалните характеристики на асертивното поведение включват:
физическо присъствие и отворена поза на тялото;

- добър контакт с поглед;
- спокоен външен вид;
- лицев израз, който е в съответствие със съдържанието на казаното;
- спокоен, умерено силен и уверен тон.

Различават се следните вербални компоненти на асертивното поведение:

- непосредствен и открит израз на чувства и убеждения;
- отстояване на свое законно право;
- израз на уважение и емпатия към другите;

- използване на Аз-послания;
- инициативност в междуличностни срещи;
- предлагане на алтернативи.

1.3. Самооценка и комуникативни стратегии на личността.

Изучаването на взаимовръзката между самооценката и комуникативните стратегии показва, че лицата с ниска самооценка се ориентират в общуването към защита от критика и несъгласие (Величков, А. И., 1990). Те разглеждат задачите за социално взаимодействие като трудни; предпочитат да получават информация и се затрудняват в изразяване на себе си. Относно стратегиите на поведение в ситуации на предварително създадена лоша репутация пред другите, лицата с висока самооценка не се съобразяват със създаденото за тях мнение и са способни да развият поведения, с които да накарат хората да ги възприемат в положителен аспект. Лицата с ниска самооценка развиват поведения, които потвърждават очакванията на другите към тях и разглеждат ситуацията повече като източник на ограничения, отколкото като източник на възможности за самостоятелна изява. Изследванията показват, че лицата с висока самооценка запомнят и използват релевантна на “Аз”-а информация по - често след успех, докато лицата с ниска самооценка я използват след неуспех (Оракова М., 2000: 57-58). Лесната податливост на реакции на заучена безпомощност при лицата с ниска самооценка се дължи на активирането на самооценъчни данни с негативно съдържание, при което се получава силно генерализиране на неуспеха и отказ от активно справяне с него. Така самооценката, чрез активираната и преработвана с нейна помощ информация, е когнитивен регулатор на личната компетентност и ресурси, които човек може да вложи при дадени обстоятелства (Величков, А. И. 1990). Системата от самооценки на личността получава свойството да се самоподдържа и трудно се поддава на изменение. Формират се устойчиви стратегии на развитие и използване на личната компетентност (Величков, А. И., 1990).

В процеса на междуличностното взаимодействие между учителите и учениците, възникват стигматични симптоми, които са описани от т. нар. етикетираща теория. Стигмата изразява различието между актуалната и приета социална идентичност и се отнася до наличието на атрибут, който е дълбоко дискредитиращ. Тя е стереотипизирана (обременена с множество предубеждения и предразсъдъци (Андреева, Л. М., 1991, 1998; Нешев, П. 2012).

В процеса на междуличностното взаимодействие между учителите и учениците е възможно намаляването на напрежението им, което е ползотворно за формирането на “Аз”-образа им (теория на „полето“ на К. Левин) (Lewin, K., 1942). Независимо от факта, че динамична система за него е не полето на съзнанието, а полето на

поведението, то е функция на психическото поле като система, която се намира под напрежение (възникващо при нарушено равновесие между личността и средата). Представянето на динамичната единна система “Аз и другите”, чрез възникване у личността на намерение, наречено квазипотребност в теорията за „полето“ на К. Левин е обяснено психичното и напрежение (Lewin, K., 1942).

Редица изследвания на лабораторията на К. Левин свидетелстват за активизиране на субекта; за висша степен на функциониране на системата на “Аз”-а чрез йерархическа организация на цели, към които личността се стреми в бъдещата си самореализация. В този смисъл К. Левин въвежда понятието “временна перспектива” (Lewin, K., 1942).

Като представител на интрапсихологическа концепция, К. Левин изяснява самооценката в контекста “лоното” на “психологическото пространство” и “временната перспектива” (Александров, П., 2012; Мавродиев, С., 2015; Оракова, М., 2000; 29).

Социалната компетентност на учителя за взаимодействието в рамките на класната стая е структурирана от Ст. Жекова (Жекова, Ст., 1982 : 9):

- способност да се схващат учебните ситуации като интеракционни /ситуации на взаимодействие/;
- повишена чувствителност срещу самоцелния прогрес в ученето и срещу всички пречки на образователното взаимодействие;
- размисъл за собственото място /собствената роля, позиция/, за зависимостите и свободното игрово пространство в ученическия клас /анализ на ситуацията съгласно принципа "тук и сега"/;
- чувствителност към разпределението на ролите и властта в групата и способност за намеса в социодинамичното функционално разпределение на учениците;
- способност за ситуационно-адекватна групова намеса;
- способност за ситуационна справедливост по отношение на груповото поведение;
- способност за прилагане на стратегии за намеса, насочени към учениците;
- способност за организация на учебния процес;
- "инструментална компетентност" - за методите и инструментариума на груповата динамика, чието прилагане следва да е подчинено на учебните цели и задачи.

Единството на самосъзнанието и съзнателната дейност (Гегел, В. 1977), която в зависимост от пространствено-временните ориентации на личността е

ретроспективна, актуална, перспективна, както и потребностно-волевите преживявания, предполагат рефлексивни отношения (негативни, амбивалентни, позитивни). Инвариантната съдържателна насоченост на личността у учителите позволява обособяването на професионална рефлексия, комуникативна (интерперсонална рефлексия), игрова и авторефлексия, или рефлексия от втори порядък.

1. Задълбочено са изследвани особеностите на рефлексията в професията на учителя (Андреева, Л. М. 1991.; Андреева, Л. 1985; Андреева, Л. 1998 /.
2. В този смисъл личността на учителя “се вгражда по своеобразен начин в професията и превръща качествата си във важно професионално средство” (Байрамов, А. 1981; Жекова, Ст., Н.Колева, Е.Пенчева, М.Михайлов, Р.Вълчев. 1992).

Актуализира се проблемът за ролята на учителя като фасцилитатор (помощник) в интерактивното взаимодействие с учениците. В този смисъл се укрепва чувството за лична ценност и ориентираните към постижения поведения у учителите, в които се установяват границите на индивидуалните им възможности (Величков, А. 1990; Мутафова, М., Йорданов Х., 2013; Мутафова, М., Стоянова К. , Пенева И., 2013).

Самоорганизацията на посоката и интензитета на тези поведения дават средства на индивида за поддържане на чувството му за лична ценност (Выготский, Л. 1956). Често пъти учителите развиват само тесен кръг от качества, значими за учителската професия и са зависими от външна подкрепа в професионалната си самореализация. Учителската професия е свързана с необходимостта от Аз-ефективност у учителите (Выготский, Л. 1956)

В съвременни изследвания се насочва вниманието към разработване на спецификата на асертивността и ролята и за оптимизиране на взаимодействието между обучавани и обучавачи. (Величков, А. 1997; Вилюнас, В. 1976; Дилова, М. 1983.; Жекова, Ст. 1984., Пенчева Е. 1992, 1985; Выготский, Л. 1956).

1.4. Самооценката и кариерната мотивация на учителите.

Самооценката е изследвана като позитивна или негативна нагласа към себе си (Rosenberg, M.,1965,1979).

Анализът на експериментални изследвания на самооценката разкриват голям диапазон ефекти върху самовъзприятието и. (Андреева, Л., 1998; 57-58; Оракова , М., 2000; 58). По отношение на нейното равнище се установява, че:

1. Лицата с ниска самооценка се характеризират с преживяване на подтиснатост и тревожност; с по-голяма конформност към мнението на другите;
2. Лицата с висока самооценка възприемат себе си като самоуверени и талантиливи

Според К. Роджърс, често хората имат неправилна представа за себе си - така гъвкавата самооценка е необходимо условие за безболезнено приспособяване на индивида към постоянно променящите се условия (Rogers, K., 1965). Представата за себе си като помощници (фасцилитатори) на учениците е в основата на ефективното самопознание на учителите.

Особена е заслугата на К. Роджърс за изследване и анализа на самосъзнанието и самооценката, както и функциите им за развитие на личността (Мутафова, М. Е., 2007; Rogers, K.,1965).

Външната и вътрешната мотивация на поведение на личността влияе на ефективната и самореализация (Величков, А. 1989; Маслоу, А., 2004; Пиръов, Г. 1993; Стамболиев, С.Т. , 1975; Хекхаузен, Х. ,1986; Якобсон, П., 1969).

Съществуват изследвания на кариерната мотивация на личността (Slavchov & Stoyanova, 2007; Giannouli & Stoyanova, 2014).

В съвременни изследвания се насочва вниманието към свързаните нагласи на съвременните учители в самооценката им на кариерната мотивация и на взаимодействието им с ученици (Slavchov & Stoyanova, 2007; Мутафова, М., Йорданов Х. , 2013; Йорданов, Х., 2015).

В реализирано изследване се доказва хипотезата, че съществуват връзки между самооценките на кариерната мотивация на учителите и взаимодействието им с учениците (Мутафова, М., Йорданов Х. , 2013) Изследването е проведено с 53 учители с различен трудов стаж от 3 до 35 години, като средният стаж е 19 години. Възрастовият им диапазон е от 29 до 59 години, като средната възраст е 43 години. Резултатите показват, че учителите могат да реагират гъвкаво в различни ситуации, да бъдат иновативни и да предвиждат последствията от конкретно свое поведение. Това е конструктивно за професията на учителя, в която тези качества са изключително ценни във взаимодействията им с учениците (Мутафова, М., Йорданов Х. , 2013). Важен факт е и заключението, че по отношение на нагласата, на изследваните учители, към взаимодействие с учениците не се отчитат статистически значими диференциално-полови различия ($t_{51}=0,084$; $p=0,934$; M мъже= 124,67; SD мъже = 17,500; M жени= 124,34, SD жени = 14,533;) (Мутафова, М., Йорданов Х. , 2013).

Оказва се, че с напредване на трудовия стаж, на изследваните учители, им се редуцира нагласата за стремежа им към забавления в живота Това не означава, че нямат потребност да се забавляват, а че дават приоритет на по-стойностни, според тях, дейности. Установява се и това, че връзката на нагласата към взаимодействие с учениците с всички скали от теста за изследване на кариерната е правопрпорционална, т.е. с нарастване на нагласата се повишава и мотивационната нагласа (Мутафова, М., Йорданов Х. , 2013).

При проследяване големината и значимостта на корелационния коефициент се установява, че в най-голяма степен нагласата към взаимодействие с учениците корелира със „Стремящи се към автентичност“ ($r= 0,394$), „Общителни“ ($r= 0,388$) и „Кариеристи“ ($r= 0,367$) (Мутафова, М., Йорданов Х. , 2013). По-слаба, но също умерена по големина е връзката със скали „Стремящи се към автономия“ ($r= 0,302$) и „Стремящи се към личностно развитие“ ($r= 0,307$) (Мутафова, М., Йорданов Х. , 2013). Слаба корелационна зависимост се отчита между нагласата към взаимодействие и скалите „Стремящи се към стабилност“ и „Стремящи се към забавления в живота“ ($r<0,3$), като съответно значимостта на коефициентите е по-ниска ($p>0,05$) (Таблица №3).

От получените резултати се проявява тенденцията, че общителните, стремящите се към автентичност учители, с нагласи за кариерно развитие, най – успешно си взаимодействат с учениците в класната стая. Те са с демократичен стил и той е целесъобразен за развитието на учениците им. Авторитарен е стилът на

взаимодействие на учителите, стремящи се към стабилност и към забавления в живота (Мутафова, М., Йорданов Х., 2013).

Наличието на по-задълбочено осъзнаване на собствени състояния и качества у учителя намалява неговата внушаемост и зависимостта му от външни източници на информация в неговото саморазвитие. Учителите носят отговорност за себе си и това се отразява благоприятно на самооценката им и взаимодействието им с учениците.

1.5.Самооценка и взаимодействие на учителя с учениците

Самопознанието се реализира чрез функционирането на “Аз”-образа като конкретен социален “Аз”-образ, който се валидизира само и единствено чрез конкретна групова дейност. Междупersonностното взаимодействие в конкретен социум, като взаимнодопълващи се влияния, допринася за адекватното себеприемане и познание на себе си от всеки негов участник (Mead, 1939).

В своята самоидентичност в потока на преживяването на личността, предметът на съзнанието не идва отвън, а лежи като заключен в него смисъл, т.е. като интенционално достижение за синтеза на съзнанието (Husserl, 1931).

А. Адлер обосновава социалната приспособеност на личността. Личността се стреми към самоутвърждаване - чрез изграждане на хиперкомпенсация (като особена форма на реакция на чувството й за непълноценност). “Хиперкомпенсацията” или “свръхкомпенсацията” като понятие, въведено от А. Адлер е принос за науката, тъй като в своята концепция за нея той обосновава социалното у личността (Адлер, А. 1998: 97-104). Свръхкомпенсацията е свързана с миналото и с бъдещето на човека, но тя не възниква само от чувството за непълноценност. Свръхкомпенсацията се определя от социалните изисквания, предявявани към развитие и съхранени от силата и устойчивостта на психиката, на “Аз”-а у субекта (Оракова, М., 2000: 27).

К. Хорни търси начините за самореализация на личността в преодоляване на своето “Аз”-идеално, независимо от факта, че безграничното “Аз” - идеално усилва “коренната тревога”(създавана от либидото на личността), като е необходимо да се има предвид, че саморегулацията у субекта се проявява частично в умението на личността да диференцира “Аз”-идеално и “Аз”-реално у субекта (Horney, K., 1937)

Е. Ериксон обосновава “Аз”-а чрез измененията в обществото. Той изследва параметрите на идентичността на личността - центрация на човека върху себе си; отъждествяване със социалната група, определяне на социалната роля на човека. Ериксон твърди, че личността продължава да се развива през целия си живот. Оптимизмът и успешната реализация на човешкия потенциал е в основата на неговите възгледи за психосоциалното развитие (Ериксон, Е. , 2000).

С оглед на по-задълбочена интерпретация на професионалната рефлексия в самооценката на учителите е необходимо да се има предвид, че в психосоциалната възрастова характеристика включваща периодите „Ранна зрялост“: 20 – 25 г. и „Зрялост“: 26 – 65 г (Ериксон, Е., 2000; Мутафова, М.,2015: 18) тя влияе върху нея.

Интимност срещу изолация (Ранна зрялост: 20 – 25 г.) - Интимността на младите хора е способността за сливане на собствената си идентичност с тази на другите хора(без да се страхуват, че ще изгубят себе си). Споделянето с другите хора, грижата за тях, намира израз в дълбоко приятелство. Прекаленото обвързване на младите хора може да доведе до отхвърляне. Много млади хора избират незадълбочени повърхностни връзки, преживяват изолация и дефицит от желани неща. Това поведение се повтаря на всеки следващ стадий на развитие. (Ериксон, Е., 2000; Мутафова, М.,2015: 18).

Продуктивност срещу стагнация (Зрялост: 26 – 65 г.) – Продуктивността на хората се интерпретира като безкористност и излизане извън собствените непосредствени нужди, заради благополучието на обществото и бъдещите поколения. Стагнацията е състояние, което хората са прекалено загрижени за собственото си физическо и материално благосъстояние. Хората в това състояние не осъзнават отговорността си пред обществото и бъдещите поколения. (Ериксон, Е., 2000; Мутафова, М.,2015:18).

Професионалната рефлексия включва в себе си и стилът на взаимодействие на учителя с учениците. Създадена е личностна скала за стиловете на учителите при взаимодействие с учениците [модификация на теста за самооценка на Фландерс от Панайот Рандев], по която се изследват:

- Демократичен стил на взаимодействие (Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л. ,2007) - на косвено влияние (Игов И. , Рандев П. 1992 : 72-77,100-101);
- Авторитарен стил на взаимодействие (Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л. ,2007) - на пряко влияние(Игов И. , Рандев П. 1992 : 72-77,100-101)

Косвеното влияние включва:

- ✓ Приема чувствата;
- ✓ Хвали и подкрепя;
- ✓ Използва идеите на учениците;
- ✓ Задава въпроси(Игов И. , Рандев П. 1992 : 72-77,100-101) .

Директното влияние включва:

- ✓ Изнася лекции;
- ✓ Дава напътствия;
- ✓ Критикува, подчертава авторитета си;
- ✓ Учениците говорят, отговарят;

- ✓ Учениците говорят по своя инициатива;
- ✓ Тишина (Игов И., Рандев П., 1992 : 72-77,100-101) .

Създадени са скали и изследвания на толерантността и различните нагласи при работещи (Стойнова, С. , 2007; Стойнова, С. , 2015).

Оказва се, че демократичният стил на учителя при взаимодействието му с учениците е в контекста на толерантното му косвено (индиректно) влияние, съобразено с различните им нагласи.

Втора глава: Изследователска програма

2.1. Цел

Целта на дисертацията е да се изследва самооценката на учители от гледна точка на професионалното им самоусъвършенстване. Характеристиките на самооценката включват диагностика на атрибутивния стил, кариерната мотивация и стиловете на взаимодействие на учителите с учениците.

2.2. Хипотези

Основна хипотеза: Предполагаме, че самооценките на атрибутивния стил и кариерната мотивация при учителите са свързани с нагласите им за взаимодействие с учениците.

Работна хипотеза № 1: Предполагаме, че съществува връзка между самооценката на атрибутивния стил на учителите и демократичния им стил на взаимодействие с учениците.

Работна хипотеза № 2: Предполагаме, че съществуват връзки между самооценките на кариерната мотивация на учителите и нагласите им за взаимодействие с ученици.

Работна хипотеза № 3: Предполагаме, че съществуват възрастови различия между самооценките на атрибутивния стил на учителите и нагласите им за взаимодействие с учениците.

Работна хипотеза № 4: Предполагаме, че съществуват възрастови различия между самооценките на кариерна мотивация на учителите и на нагласите им за взаимодействие с ученици.

2.3.1. Теоретични задачи

1. Да се разработят теоретични постановки за самооценката и атрибутивния стил на учителите.
2. Да се разработят теоретични постановки за самооценката и кариерната мотивация на учителите.

3. Да се разработят теоретични постановки за самооценката и стиловете на взаимодействие на учителите с учениците.

2.3.2. Изследователски задачи:

1. Да се изследва самооценката на атрибутивния стил на учителите.
2. Да се изследва самооценката на кариерната мотивация на учителите.
3. Да се изследва самооценката на нагласите за взаимодействие между учители и ученици.
4. Да се изследват възрастовите различия на самооценката на учителите.
5. Да се изследват връзките на самооценките на атрибутивния им стил и на кариерната им мотивация с нагласите им за взаимодействие с ученици.

2.4. Методи на изследването

2.4.1. Личностна скала за атрибутивен стил на личността (по Радославова, М., Величков, А., 2005: 49-56).

2.4.2. Психологичен тест за кариерна мотивация на личността (Slavchov & Stoyanova, 2007 : 282-314)

2.4.3. Личностна скала за нагласата на учителя за взаимодействие с учениците (Игов И., Рандев П. 1992: 72-77,100-101)

- Демократичен стил на взаимодействие (Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л. ,2007) - на косвено влияние (Игов И. , Рандев П. 1992 : 72-77,100-101);
- Авторитарен стил на взаимодействие (Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л. ,2007) - на пряко влияние(Игов И. , Рандев П. 1992 : 72-77,100-101).

2.4.4 Методи за обработка и анализ на изследването

Статистическата обработка на резултатите е реализирана с програма SPSS v.20, като са използвани статистическите методи:

1. Статистическа процедура Т-тест (Independent Samples T-Test).
2. Статистическа процедура за дисперсионен анализ.

2.5. Организация на изследването

2.5.1 Предмет на изследването

Предмет на изследването е връзката между самооценката на учителите на атрибутивния им стил; на кариерната им мотивация и стиловете на взаимодействие между учителите и учениците.

2.5.2 Изследвани лица

Изследването се проведе с 282 учители с различен трудов стаж. Трудовият им стаж е от 1 до 40 години, като средният стаж е 19 години. Възрастовият им диапазон е от 23 до 65 години, като средната възраст е 43 години. Общ контингент изследвани лица - 233 жени и 49 мъже. По населено място изследваните лица са: от гр. Сандански – общ брой: 160 (23 мъже и 137 жени), гр. Благоевград - общ брой 66 (12 мъже и 54 жени), гр. София – общ брой: 21; мъже: 5; жени: 16, с. Дамяница – общ брой: 11; мъже: 4; жени: 7, гр. Петрич – общ брой: 7; мъже: 2; жени: 5, гр. Враца – общ брой: 4; мъже: 1; жени: 3, гр. Перник – общ брой: 3; мъже: 1; жени: 2, гр. Лом – общ брой: 3; мъже: 0; жени: 3, с. Склаве – общ брой: 2; мъже: 0; жени: 2, гр. Долна Баня – общ брой: 2; мъже: 0; жени: 2, гр. Радомир – общ брой: 1; мъже: 1; жени: 0, с. Струма – общ брой: 1; мъже: 0; Жени: 1, с. Елешница – общ брой: 1; мъже: 0; жени: 1.

2.6. Етични проблеми на изследването

Изследваните учители в настоящото изследване са участвали доброволно, с информирано съгласие и на директора на училището, в което работят.

Спазени са изискванията за конфиденциалност на информацията в листовите за отговори по тестовете на изследваните учители.

Трета глава: Анализ на резултатите

Анализът на резултатите от изследването на атрибутивния стил на учителя е по посока на самооценката му.

Предвид възникващи проблеми в съвременната образователна практика, създадени от нереалистични самооценки, причинни атрибуции и некомпетентно взаимодействие на учители с учениците им, по време на изследването се създадоха необходимите условия за обективна самооценка.

Анализът на резултатите от изследването на атрибутивния стил на личността демонстрира разграничаване от изследваните учители на преживяванията на успех и неуспех в ситуации на общуване и на изпълнение на задачи за постижение (три ситуации на индивидуално постижение и три ситуации на общуване). Всяка ситуация е представена в единия случай като успешна, а в другия - като неуспешна.

Осъзнаването на изследваните учители е по отношение както на себе си, така и на съдържанието на ситуациите. Самооценката на изследваните учители като интелектуално действие има рефлексивен характер.

Анализът на резултатите от статистическата процедура дисперсионен анализ и изчисления F-критерий на Фишер за съществуване на връзка между самооценките на атрибутивния стил на учителите и стиловете на взаимодействие между учителите и учениците са представени в таблица № 1 и таблица № 2.

Таблица № 1: Резултати от статистическа процедура на дисперсионен анализ на F-критерий на Фишер за съществуване на връзка между самооценките на атрибутивния стил на учителите и стиловете на взаимодействие между учителите и учениците

Характеристики на атрибутивния стил на учителя		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Общуване	Between Groups	1293.119	3	431.040	1.073	.361
Постигжение	Between Groups	2254.682	3	751.561	2.059	.106
Успех	Between Groups	1535.067	3	511.689	1.415	.239
Неуспех	Between Groups	1572.125	3	524.042	1.217	.304
Атрибутивен стил (общ бал)	Between Groups	5481.720	3	1827.240	1.583	.194

Интерналност	Between Groups	126.923	3	42.308	.339	.797
Стабилност	Between Groups	502.299	3	167.433	1.885	.132
Глобалност	Between Groups	510.270	3	170.090	1.239	.296
Важност	Between Groups	1031.869	3	343.956	1.987	.116

Забележка: Between Groups – между променливите: атрибутивен стил на учителите и стиловете на взаимодействие между учителите и учениците.

Анализът на резултатите от статистическата процедура дисперсионен анализ за изчисляване на F-критерия на Фишер не демонстрира зависимост по дименсиите интерналност ($F=0,339$, $Sig=0,797$), стабилност ($F=1,885$, $Sig=0,132$), глобалност ($F=1,239$, $Sig=0,296$) и важност ($F=1,987$, $Sig=0,116$) (Таблица № 1).

Анализът на резултатите от статистическата процедура дисперсионен анализ за изчисляване на F-критерия на Фишер не демонстрира зависимост по дименсиите общуване ($F=1,073$, $Sig=0,361$), постижение ($F=2,059$, $Sig=0,106$), успех ($F=1,415$, $Sig=0,239$), неуспех ($F=1,217$, $Sig=0,304$) и при атрибутивен стил (общ бал) ($F=1,583$, $Sig=0,194$) (Таблица № 1).

Самооценката на изследваните учители на демократичния им стил на взаимодействие с учениците и на атрибутивния им стил са свързани (“Хвали, подкрепя” - $F=2.728$, $Sig = 0.044$) (Таблица № 2).

Таблица № 2: Резултати от статистическа процедура на дисперсионен анализ на F-критерий на Фишер за откриване на връзка между самооценката на демократичния стил на взаимодействие на учителите с учениците и атрибутивния стил на учителите

Характеристики на демократичния стил на взаимодействие на учителя с учениците		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Приема чувствата	Between Groups	1.364	3	.455	.090	.965
Хвали, подкрепя	Between Groups	35.336	3	11.779	2.728	.044

Използва идеите	Between Groups	19.347	3	6.449	1.781	.151
Задава въпроси	Between Groups	5.394	3	1.798	.665	.574
Косвено влияние	Between Groups	142.623	3	47.541	1.242	.295

Забележка: Between Groups – между променливите: атрибутивен стил на учителите и демократичния стил на взаимодействие между учителите и учениците.

Резултати от статистическа процедура на F-критерий на Фишер за връзка между самооценката на демократичния стил на взаимодействие на учителите с учениците и атрибутивният стил на учителите са представени в таблица № 3 и таблица № 4.

Таблица № 3: Резултати от статистическа процедура на F-критерий на Фишер за връзка между самооценката на демократичния стил на взаимодействие на учителите с учениците и атрибутивният стил на учителите

Характеристики на атрибутивния стил		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Общуване	Between Groups	1293.119	3	431.040	1.073	.361
Постижение	Between Groups	2254.682	3	751.561	2.059	.106
Успех	Between Groups	1535.067	3	511.689	1.415	.239
Неуспех	Between Groups	1572.125	3	524.042	1.217	.304
Атрибутивен стил (общ бал)	Between Groups	5481.720	3	1827.240	1.583	.194
Интерналност	Between Groups	126.923	3	42.308	.339	.797
Стабилност	Between Groups	502.299	3	167.433	1.885	.132
Глобалност	Between Groups	510.270	3	170.090	1.239	.296
Важност	Between Groups	1031.869	3	343.956	1.987	.016

Забележка: Between Groups – между променливите: атрибутивен стил на учителите и демократичен стил на взаимодействие между учителите и учениците.

Анализът на резултатите от статистическа процедура на F-критерий на Фишер прояви връзка между самооценката на демократичния стил на взаимодействие на учителите с учениците и атрибутивният стил на учителите („Важност“, Sig=0.016).

В таблица № 4 са представени резултати от статистическа процедура на дисперсионен анализ на F-критерий на Фишер за връзка между самооценката на демократичен стил на взаимодействие на учителите с учениците и атрибутивният стил на учителите.

Таблица № 4: Резултати от статистическа процедура на дисперсионен анализ на F-критерий на Фишер за връзка между самооценката на демократичен стил на взаимодействие на учителите с учениците и атрибутивният стил на учителите.

Характеристики на демократичния стил на взаимодействие на учителя с учениците		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Индекс на косвените взаимодействия	Between Groups	8.914	3	2.971	1.242	.295
Хвали, подкрепя	Between Groups	35.336	3	11.779	2.728	.044
Индекс на интегрираност на учителя	Between Groups	.002	3	.001	.059	.981
Индекс на словестната активност на учителя	Between Groups	7.662	3	2.554	1.261	.288
Индекс на интегрираната класна стая	Between Groups	.007	3	.002	.175	.913

Забележка: Between Groups – между променливите: атрибутивен стил на учителите и демократичен стил на взаимодействие между учителите и учениците.

Оказа се, че съществува връзка между демократичния стил на взаимодействие между учителите и учениците и атрибутивния стил на учителите („Хвали, подкрепя“, Sig = 0.044).

Доказа се работна хипотеза № 1, т.е. съществува връзка между самооценката на атрибутивния стил на учителите и демократичния им стил на взаимодействие с учениците. Това съответства на теориите и изследванията на самооценката, на стиловете на взаимодействие на учителите с учениците и на атрибутивния стил (Bandura, 1977; Джалдети, А., Василев В., 1982; Feather, 1983; Rosenberg, 1965, 1979;

Андреева, Л., 1998; 57-58; Rogers, 1965; Радославова, М., Величков, А., 2005; Оракова, М., 2000; 58; Мутафова, 2014; 2015; Игов И., Рандев П., 1992; Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л., 2007; Величков, А. 1997; Вилюнас, В. 1976; Дилова, М. 1983.; Жекова, Ст. 1984., Пенчева Е. 1992, 1985; Выготский, Л. 1956; Зографова, Й., 2001; Мавродиев, С., 2015; Нешев, П., 2012; Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л., 2007; Стаматов, Р., 1999; Стаматов, Р., Минчев, Б., 2003; Стаматов, Р., Сарийска, С., 2013; Франкъл, В., 1996; Stoyanova, 2010).

За доказване на работна хипотеза № 2 е реализирана статистическа процедура на дисперсионен анализ на F-критерий на Фишер по характеристики на стиловете на взаимодействие на учителя с учениците и на кариерната му мотивация (онагледена в таблица № 5).

Таблица № 5 представя резултати от статистическа процедура на дисперсионен анализ на F-критерий на Фишер по характеристики на стиловете на взаимодействие на учителя с учениците и на кариерната му мотивация.

Таблица № 5: Резултати от статистическа процедура на дисперсионен анализ на F-критерий на Фишер

Характеристики на стиловете на взаимодействие на учителя с учениците и на кариерната му мотивация		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Индекс на косвените взаимодействия	Between Groups	8.914	3	2.971	1.242	.295
Индекс на директните взаимоотношения	Between Groups	6.348	3	2.116	.829	.479
Индекс на словестната активност на учениците	Between Groups	7.063	3	2.354	.886	.449
Индекс на интегрираност на учителя	Between Groups	.002	3	.001	.059	.981
Индекс на словестната активност на учителя	Between Groups	7.662	3	2.554	1.261	.288
Индекс на интегрираната класна стая	Between Groups	.007	3	.002	.175	.913
Стремящи се към автентичност	Between Groups	36.358	3	12.119	.994	.396
Стремящи се към личностно развитие	Between Groups	29.659	3	9.886	.390	.761
Стремящи се към стабилност	Between Groups	84.051	3	28.017	2.667	.048

Стремящи се към забавления в живота	Between Groups	57.593	3	19.198	.786	.503
Кариеристи	Between Groups	66.856	3	22.285	.711	.546
Общителни	Between Groups	41.719	3	13.906	.780	.506
Новатори	Between Groups	165.355	3	55.118	2.333	.074
Стремящи се към автономия	Between Groups	21.381	3	7.127	.335	.800

От анализа на резултатите от статистическа процедура на дисперсионен анализ на F-критерий на Фишер се установи връзка между характеристики на стиловете на взаимодействие на учителя с учениците и на кариерната му мотивация („Стремящи се към стабилност“, Sig=0.048, което е по-малко от 0.05).

Доказа се работна хипотеза № 2, т.е., че съществуват връзки между самооценките на кариерната мотивация на учителите и нагласите им за взаимодействие с ученици. Това съответства на теориите и изследванията за самооценката, за стиловете на взаимодействие между учители и ученици и за кариерната мотивация на личността (Bandura, 1977; Джалдети, А., Василев В., 1982; Feather, 1983; Rosenberg, 1965, 1979; Андреева, Л., 1998; 57-58; Rogers, 1965; Радославова, М., Величков, А., 2005; Оракова, М., 2000; 58; Мутафова, 2014; 2015; Игов И., Рандев П., 1992; Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л., 2007; Величков, А. 1997; Вилюнас, В. 1976; Дилова, М. 1983.; Жекова, Ст. 1984., Пенчева Е. 1992, 1985; Выготский, Л. 1956; Зографова, Й., 2001; Мавродиев, С., 2015; Нешев, П., 2012; Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л., 2007; Стаматов, Р., 1999; Стаматов, Р., Минчев, Б., 2003; Стаматов, Р., Сарийска, С., 2013; Франкъл, В., 1996; Stoyanova, 2010; Slavchov & Stoyanova, 2007; Giannouli & Stoyanova, 2014).

За установяване на съществуващи възрастови различия между самооценките на атрибутивния стил на учителите и нагласите им за взаимодействие с учениците е реализирана процедура от дискриптивна статистика (онагледена в таблица № 6 (Приложение) и таблица № 7).

В таблица № 6 са представени резултати от дискриптивна статистика на изследваните учители (Разпределение по години, брой, средно аритметично, стандартно отклонение) между характеристики на атрибутивния стил, на кариерната мотивация на учителя и на стиловете на взаимодействие между учителя и учениците (Приложение).

Таблица № 7 съдържа резултати от приложена статистическа процедура еднофакторен дисперсионен анализ (One Way ANOVA или F-критерий на Фишер) за

наличие на статистически значими възрастови различия между самооценките на атрибутивния стил на учителите и нагласите им за взаимодействие с учениците.

Таблица № 7: Резултати от приложена статистическа процедура еднофакторен дисперсионен анализ (One Way ANOVA или F-критерий на Фишер) за наличие на статистически значими възрастови различия между самооценките на атрибутивния стил на учителите и нагласите им за взаимодействие с учениците

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Общуване	Between Groups	1293.119	3	431.040	1.073	.361
	Within Groups	111718.686	278	401.866		
	Total	113011.805	281			
Постижение	Between Groups	2254.682	3	751.561	2.059	.106
	Within Groups	101476.953	278	365.025		
	Total	103731.635	281			
Успех	Between Groups	1535.067	3	511.689	1.415	.239
	Within Groups	100519.717	278	361.582		
	Total	102054.784	281			
Неуспех	Between Groups	1572.125	3	524.042	1.217	.304
	Within Groups	119699.680	278	430.574		
	Total	121271.805	281			
Атрибутивен стил общ бал	Between Groups	5481.720	3	1827.240	1.583	.194
	Within Groups	320836.351	278	1154.088		
	Total	326318.071	281			

Интерналност	Between Groups	126.923	3	42.308	.339	.797
	Within Groups	34714.201	278	124.871		
	Total	34841.124	281			
Стабилност	Between Groups	502.299	3	167.433	1.885	.132
	Within Groups	24698.357	278	88.843		
	Total	25200.656	281			
Глобалност	Between Groups	510.270	3	170.090	1.239	.296
	Within Groups	38022.221	277	137.264		
	Total	38532.491	280			
Важност	Between Groups	1031.869	3	343.956	1.987	.116
	Within Groups	48134.404	278	173.145		
	Total	49166.273	281			
Приема чувствата	Between Groups	1.364	3	.455	.090	.965
	Within Groups	1400.126	278	5.036		
	Total	1401.489	281			
Хвали и подкрепя	Between Groups	35.336	3	11.779	2.728	.044
	Within Groups	1200.310	278	4.318		
	Total	1235.645	281			
Използва идеите	Between Groups	19.347	3	6.449	1.781	.151
	Within Groups	1006.671	278	3.621		
	Total	1026.018	281			
Задава въпроси	Between Groups	5.394	3	1.798	.665	.574

	Within Groups	751.698	278	2.704		
	Total	757.092	281			
Косвено влияние	Between Groups	142.623	3	47.541	1.242	.295
	Within Groups	10637.792	278	38.265		
	Total	10780.415	281			
Индекс на косвените взаимодействия	Between Groups	8.914	3	2.971	1.242	.295
	Within Groups	664.862	278	2.392		
	Total	673.776	281			
	Within Groups	709.706	278	2.553		
	Total	716.054	281			
Индекс на словестната активност на учениците	Between Groups	7.063	3	2.354	.886	.449
	Within Groups	738.348	278	2.656		
	Total	745.411	281			
Индекс на интегрираност на учителя	Between Groups	.002	3	.001	.059	.981
	Within Groups	3.011	278	.011		
	Total	3.013	281			
Индекс на словестна активност на учителя	Between Groups	7.662	3	2.554	1.261	.288
	Within Groups	563.022	278	2.025		
	Total	570.684	281			
Индекс на интегрирана класна стая	Between Groups	.007	3	.002	.175	.913
	Within Groups	3.869	278	.014		

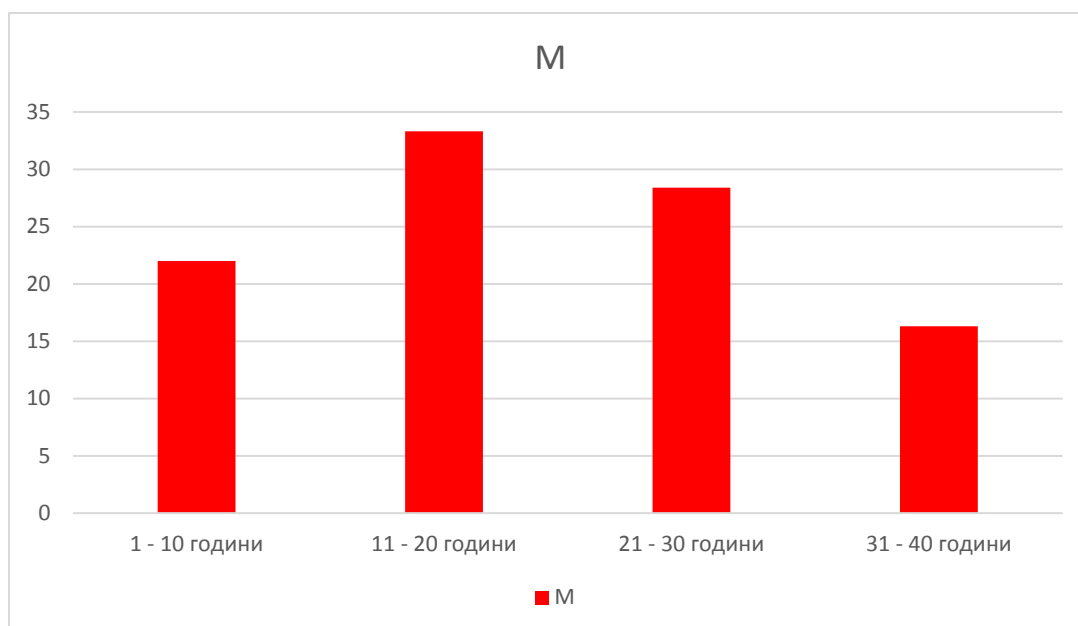
	Total	3.876	281			
Лъжа	Between Groups	41.515	3	13.838	.420	.739
	Within Groups	9169.804	278	32.985		
	Total	9211.319	281			

Анализът на резултатите от приложена статистическа процедура еднофакторен дисперсионен анализ (One Way ANOVA или F-критерий на Фишер) показва статистически значими възрастови различия между самооценките на атрибутивния стил на учителите и нагласите им за взаимодействие с учениците („Хвали и подкрепя“, Sig=0.044).

Потвърди се работна хипотеза № 3, т.е., че съществуват възрастови различия между самооценките на атрибутивния стил на учителите и нагласите им за взаимодействие с учениците. Това е в съответствие с теориите и изследванията на самооценката, на атрибутивния стил и на стиловете на взаимодействие на учителите с учениците (Bandura, 1977; Джалдети, А., Василев В., 1982; Feather, 1983; Rosenberg, 1965, 1979; Андреева, Л., 1998; 57-58; Rogers, 1965; Радославова, М., Величков, А., 2005; Оракова, М., 2000; 58; Мутафова, 2014; 2015; Игов И., Рандев П., 1992; Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л., 2007; Величков, А. 1997; Вилюнас, В. 1976; Дилова, М. 1983.; Жекова, Ст. 1984., Пенчева Е. 1992, 1985; Выготский, Л. 1956; Зографова, Й., 2001; Мавродиев, С., 2015; Нешев, П., 2012; Николов, П., Александрова, Н., Кръстев, Л., 2007; Стаматов, Р., 1999; Стаматов, Р., Минчев, Б., 2003; Стаматов, Р., Сарийска, С., 2013; Франкъл, В., 1996; Stoyanova, 2010).

Диаграма № 1 онаглеждава резултати от дискриптивна статистика на учителите по трудов стаж и допълва анализа на резултатите.

Диаграма № 1 Резултати от дискриптивна статистика на учителите по трудов стаж



Забележка: М – средно аритметично на броя на изследваните учители в съответен възрастов интервал.

Най-ниски резултати са демонстрирали изследваните учители с трудов стаж от 31-40 години.

Установяването на статистически значими възрастови различия между самооценките на кариерна мотивация на учителите и нагласите им за взаимодействие с учениците е реализирана процедура от дескриптивна статистика (онагледена в таблица № 8).

Таблица № 8 представя резултати от приложена статистическа процедура еднофакторен дисперсионен анализ (One Way ANOVA или F-критерий на Фишер) за наличие на статистически значими възрастови различия между самооценките на кариерна мотивация на учителите и нагласите им за взаимодействие с учениците.

Таблица № 8: Резултати от приложена статистическа процедура еднофакторен дисперсионен анализ (One Way ANOVA или F-критерий на Фишер) за установяване на статистически значими възрастови различия между самооценките на кариерна мотивация на учителите и нагласите им за взаимодействие с учениците

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Приема чувствата	Between Groups	1.364	3	.455	.090	.965
	Within Groups	1400.126	278	5.036		

	Total	1401.489	281			
Хвали и подкрепя	Between Groups	35.336	3	11.779	2.728	.044
	Within Groups	1200.310	278	4.318		
	Total	1235.645	281			
Използва идеите	Between Groups	19.347	3	6.449	1.781	.151
	Within Groups	1006.671	278	3.621		
	Total	1026.018	281			
Задава въпроси	Between Groups	5.394	3	1.798	.665	.574
	Within Groups	751.698	278	2.704		
	Total	757.092	281			
Косвено влияние	Between Groups	142.623	3	47.541	1.242	.295
	Within Groups	10637.792	278	38.265		
	Total	10780.415	281			
Учениците говорят, отговарят	Between Groups	26.423	3	8.808	2.562	.055
	Within Groups	955.595	278	3.437		
	Total	982.018	281			
Учениците отговарят по собствена инициатива	Between Groups	3.422	3	1.141	.271	.846
	Within Groups	1169.631	278	4.207		
	Total	1173.053	281			
Тишина	Between Groups	9.866	3	3.289	.666	.573
	Within Groups	1372.417	278	4.937		
	Total	1382.284	281			

Индекс на косвените взаимодействия	Between Groups	8.914	3	2.971	1.242	.295
	Within Groups	664.862	278	2.392		
	Total	673.776	281			
Индекс на словестната активност на учениците	Between Groups	7.063	3	2.354	.886	.449
	Within Groups	738.348	278	2.656		
	Total	745.411	281			
Индекс на интегрираност на учителя	Between Groups	.002	3	.001	.059	.981
	Within Groups	3.011	278	.011		
	Total	3.013	281			
Индекс на словестна активност на учителя	Between Groups	7.662	3	2.554	1.261	.288
	Within Groups	563.022	278	2.025		
	Total	570.684	281			
Индекс на интегрирана класна стая	Between Groups	.007	3	.002	.175	.913
	Within Groups	3.869	278	.014		
	Total	3.876	281			
Лъжа	Between Groups	41.515	3	13.838	.420	.739
	Within Groups	9169.804	278	32.985		
	Total	9211.319	281			
Стремящи се към автентичност	Between Groups	36.358	3	12.119	.994	.396
	Within Groups	3387.971	278	12.187		
	Total	3424.330	281			

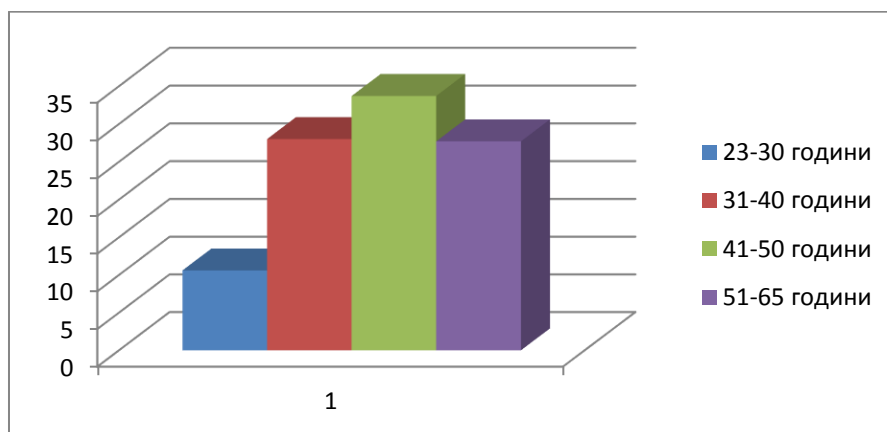
Стремящи се към личностно развитие	Between Groups	29.659	3	9.886	.390	.761
	Within Groups	7053.831	278	25.373		
	Total	7083.489	281			
Стремящи се към стабилност	Between Groups	84.051	3	28.017	2.667	.048
	Within Groups	2920.406	278	10.505		
	Total	3004.457	281			
Стремящи се към забавления в живота	Between Groups	57.593	3	19.198	.786	.503
	Within Groups	6790.892	278	24.428		
	Total	6848.486	281			
Кариеристи	Between Groups	66.856	3	22.285	.711	.546
	Within Groups	8712.236	278	31.339		
	Total	8779.092	281			
Общителни	Between Groups	41.719	3	13.906	.780	.506
	Within Groups	4954.649	278	17.822		
	Total	4996.369	281			
Новатори	Between Groups	165.355	3	55.118	2.333	.074
	Within Groups	6568.518	278	23.628		
	Total	6733.872	281			
Стремящи се към автономия	Between Groups	21.381	3	7.127	.335	.800
	Within Groups	5908.520	278	21.254		
	Total	5929.901	281			

Установени са статистически значими възрастови различия между самооценките на кариерна мотивация на учителите и нагласите им за взаимодействие с учениците („Стремящи се към стабилност“, Sig=0.048).

Доказа се работна хипотеза № 4, т.е. съществуват възрастови различия между самооценките на кариерна мотивация на учителите и на нагласите им за взаимодействие с учениците.

За разширяване на онагледяването на анализа на резултатите е представена диаграма № 2 за резултати от дискриптивна статистика на изследваните учители по възрастови групи.

Диаграма № 2: Резултати от дискриптивна статистика на изследваните учители по възрастови групи



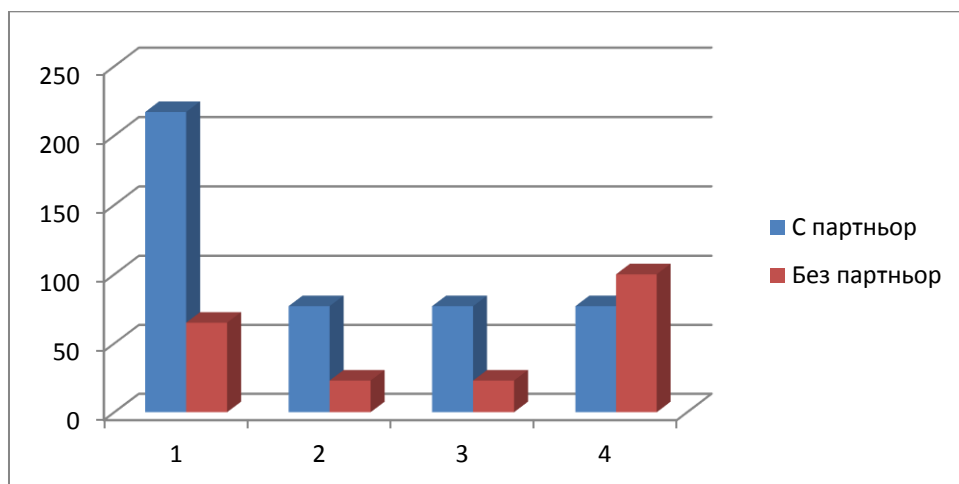
За допълване на онагледяването на анализа на резултатите в таблица № 9 са представени резултати от дискриптивна статистика на изследваните учители по семейното им положение.

Таблица № 9: Резултати от дискриптивна статистика на изследваните учители по семейното им положение

	N	M	SD	Std. Error
С партньор	217	77.0	77.0	77.0
Без партньор	65	23.0	23.0	100.0
общо	282	100.0	100.0	

Диаграма № 3 представя резултати от дискриптивна статистика на изследваните учители по семейно положение.

Диаграма № 3 Резултати от дискриптивна статистика на изследваните учители по семейно положение



Забележка:

- 1 - означава възрастовия интервал между 23 и 30 години;
- 2 - означава възрастовия интервал между 31 и 40 години;
- 3 - означава възрастовия интервал между 41 и 50 години;
- 4 - означава възрастовия интервал между 51 и 65 години;

За задълбочаване на анализа на резултатите е представено наличието на значими междуполови различия по отношение на изследваните показатели, като е приложена статистическата процедура Т-тест за две независими извадки (Independent Samples T-Test) (Стоянова, С., 2011; Стоянова, С., Пенева, И., 2014).

Таблица № 10 онагледява резултатите от изследването на учители с различни стилове на взаимодействие с ученици по t -критерия на Стюдънт.

Таблица № 10: Резултати от изследването на учители с различни стилове на взаимодействие с ученици по t -критерия на Стюдънт

Характеристики на стиловете на взаимодействие на учителя с учениците	Пол	N	M	SD	t
Приема и изяснява чувствата на учениците си , без да ги заплашва	мъже	49	11.8163	2.41241	.34463
	жени	233	11.9871	2.19812	.14400
Хвали действията или поведенията на учениците-подкрепя ги	мъже	49	11.8776	2.45486	.35069
	жени	233	11.9828	2.01923	.13228
Доизяснява някои идеи, които учениците предлагат	мъже	49	12.1224	2.06794	.29542

	жени	233	12.2532	1.88009	.12317
Задава въпроси	мъже	49	12.5714	1.87083	.26726
	жени	233	13.0215	1.58236	.10366
Косвено влияние	мъже	49	48.3878	7.22212	1.03173
	жени	233	49.2446	5.96219	.39060
Изнася лекции	мъже	49	12.5102	2.05267	.29324
	жени	233	12.9270	1.77841	.11651
Дава напътствия	мъже	49	13.1429	2.08167	.29738
	жени	233	13.4378	1.83283	.12007
Критикува, подчертава авторитета си	мъже	49	12.8571	1.91485	.27355
	жени	233	12.9485	1.94025	.12711
Учениците говорят, отговарят	мъже	49	12.4694	1.93759	.27680
	жени	233	12.8326	1.85285	.12138
Учениците говорят по своя инициатива	мъже	49	11.3469	2.17515	.31074
	жени	233	11.2489	2.01884	.13226
Тишина	мъже	49	11.1020	2.46006	.35144
	жени	233	10.8841	2.16742	.14199

Диаграма № 4 онагледява резултатите от изследването на учители с различни стилове на взаимодействие с ученици по t -критерия на Стюдънт.

Диаграма № 4 Резултати от изследването на учители с различни стилове на взаимодействие с ученици по t -критерия на Стюдънт

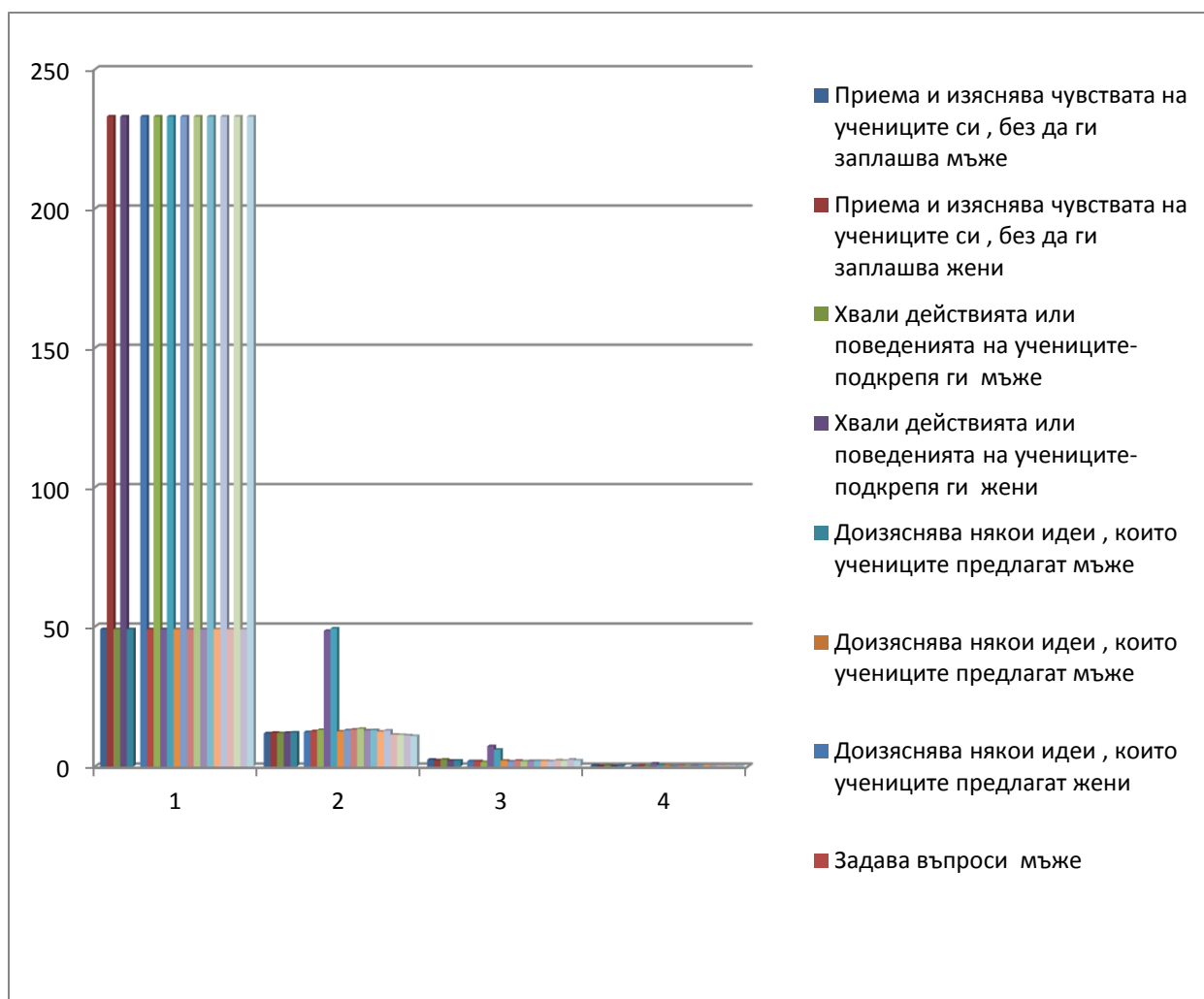


Таблица № 11 представя резултати от изследването на учители с различни стилове на взаимодействие с ученици по t -критерия на Стюдънт.

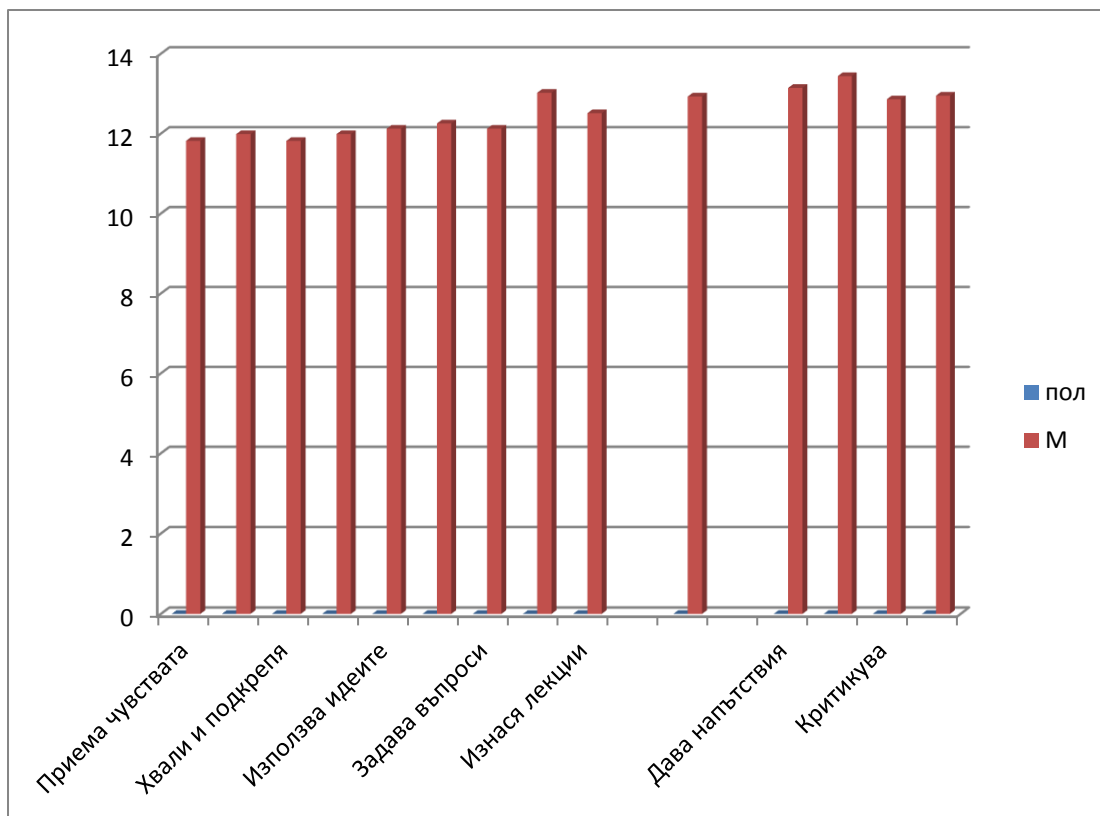
Таблица № 11: Резултати от изследването на учители с различни стилове на взаимодействие с ученици по t- критерия на Стюдънт.

Характеристики на стиловете на взаимодействие на учителя с учениците	пол	M	SD	t	df	p
Приема чувствата	мъже	11.8163	2.41241	.486	280	0,075
	жени	11.9871	2.19812			
Хвали и подкрепя	мъже	11.8163	2.45486	-.319	280	0,320
	жени	11.9871	2.01923			

Използва идеите	мъже	12.1224	2.06794	-.435	280	0,640
	жени	12.2532	1.88009			
Задава въпроси	мъже	12.1224	1.87083	-1.751	280	0,213
	жени	13.0215	1.58236			
Изнася лекции	мъже	12.5102	2.05267	-1.451	280	0,174
	жени	12.9270	1.77841			
Дава напътствия	мъже	13.1429	2.08167	-.999	280	0,024
	жени	13.4378	1.83283			
Критикува	мъже	12.8571	1.91485	-.300	280	2,27
	жени	12.9485	1.94025			

Диаграма № 5 представя резултати от изследването на учители с различни стилове на взаимодействие с ученици по t -критерия на Стюдънт

Диаграма № 5 Резултати от изследването на учители с различни стилове на взаимодействие с ученици по t- критерия на Стюдънт



По теста, изследващ типове на поведение на учителя се отчитат статистически междуполови различия по скали „Критикува “ и „Хвали и подкрепя“, като и по двата показателя жените са с по-високи показатели, отколкото мъжете (скала „Критикува “ М мъже= 12, 8571 , SD мъже = 1,91485; М жени= 12,9485 SD жени = 1,94025; скала „Хвали и подкрепя“ М мъже= 11,8163, SD мъже = 2,45486; М жени= 11,9871, SD жени = 2,01923).

Жените са показали добри резултати по отношение на косвеното взаимодействие с учениците, като директното взаимодействие с учениците е демонстрирано от мъжете.

Изследването ни показва необходимостта от стимулиране на компетентното взаимодействие между учители и ученици за оптимизирането му.

Изводи и препоръки за практиката

1. Потвърди се хипотезата, по отношение на съществуваща връзка между самооценката на атрибутивния стил на учителите и демократичния им стил на взаимодействие с учениците. Това е в съответствие с теориите и изследванията на самооценката; на атрибутивния стил и стиловете на взаимодействие между учители и ученици (Rosenberg, 1965; Василев, В., 2006; Величков, А., 1985; Игов, Ив., Рандев, П., 1992; Пенчева, Е., 2006; Стоянова, С., 2011; Стоянова, С., Пенева, И., 2014; Мутафова, М., 2014, 2015; Мутафова, М., Стоянова, К., Пенева И., 2013). Демократичният стил на учителите при взаимодействието им с учениците е свързан с причинните им атрибуции.
2. Съществуват връзки между самооценките на кариерната мотивация на учителите и на нагласите им за взаимодействие с ученици. Това съответства на теориите и изследванията на самооценката, на кариерната мотивация и нагласите на учителите за взаимодействие с учениците (Rosenberg, 1965; Giannouli & Stoyanova, 2014; Slavchov & Stoyanova, 2007; Василев, В., 2006; Величков, А., 1985; Игов, Ив., Рандев, П., 1992; Пенчева, Е., 2006; Стоянова, С., 2011; Стоянова, С., Пенева, И., 2014; Мутафова, М., 2014, 2015).
3. Съществуват възрастови различия между самооценките на атрибутивния стил на учителите и на нагласите им за взаимодействие с ученици. Това е в съответствие с теориите и изследванията на самооценката; на атрибутивния стил и стиловете на взаимодействие между учители и ученици (Rosenberg, 1965; Василев, В., 2006; Величков, А., 1985; Игов, Ив., Рандев, П., 1992; Пенчева, Е., 2006; Стоянова, С., 2011; Стоянова, С., Пенева, И., 2014; Мутафова, М., 2014, 2015; Мутафова, М., Стоянова, К., Пенева И., 2013).
4. Съществуват възрастови различия между самооценките на кариерна мотивация на учителите и на нагласите им за взаимодействие с ученици. Това съответства на теориите и изследванията на самооценката, на кариерната мотивация и нагласите на учителите за взаимодействие с учениците (Rosenberg, 1965; Giannouli & Stoyanova, 2014; Slavchov & Stoyanova, 2007; Василев, В., 2006; Величков, А., 1985; Игов, Ив., Рандев,

П., 1992; Пенчева, Е., 2006; Стоянова, С., 2011; Стоянова, С., Пенева, И., 2014; Мутафова, М., 2014, 2015).

Препоръките към съвременните учители са да се включват в разнообразни обучения и тренинги за профилактика и повишаване на самооценката им, което е свързано с професионалното им самоусъвършенстване. Ефективната им кариерна мотивация, причинните им атрибуции са в основата на компетентното им взаимодействие с учениците. Демократичният стил на учителите е необходим при ефективното им взаимодействие с учениците и професионалното им самоусъвършенстване.

Приноси

1. Разработен е теоретичен модел на самооценката на съвременни учители за професионалното им самоусъвършенстване в контекста на атрибутивния стил, кариерната мотивация и стиловете на взаимодействие на учителите с учениците.
2. Разработен е изследователски модел на самооценката на съвременни учители за професионалното им самоусъвършенстване в контекста на атрибутивния стил, кариерната мотивация и стиловете на взаимодействие на учителите с учениците.
3. Изследвани са свързаните нагласи на съвременните учители в самооценката им на атрибутивния стил и на взаимодействието им с ученици.
4. Изследвани са свързаните нагласи на съвременните учители в самооценката им на кариерната мотивация и на взаимодействието им с ученици.

Публикации по дисертацията

1. Йорданов, Х. (2014). Особенности на самооценката на учителите. Конгрес по психология. С. :УИ „ Кл. Охридски“.
2. Йорданов, Х. (2015). Възрастови различия в проявата на професионални качества на учителите. в сб. „ Психологията – традиции и перспективи“ Т2, под ред. на: И. Асенова, С. Стоянова, И. Пенева и др., Бл: УИ "Н. Рилски" :176-181.
3. Мутафова, М., Йорданов Х. (2013). Емоции, установка и психологични ефекти в професията на учителите. В "Годишник по психология", ред. кол. Ив. Асенова, В. Мадолев, П. Николов, Л. Георгиев, Л. Кръстев, Л. Георгиев, год. 4, бр. 4, Благоевград: УИ "Неофит Рилски": 146-166.