

Рецензия

от д-р проф. Пламен Радев, професор в ПУ „Паисий Хилендарски” на дисертационния труд на Весела Иванова Божкова за присъждане на образователната и научна степен „доктор” в област на висше образование: 1. Педагогически науки; професионално направление: 1.2. Педагогика, докторска програма Теория на възпитанието и дидактиката (Социална педагогика).

Тема на дисертацията: „Първична превенция на агресивното детско поведение в начална училищна възраст”.

Научен ръководител: доц. д-р Снежана Попова, ЮЗУ „Неофит Рилски”

1. Общо представяне на процедурата, докторанта и материалите за рецензиране.

Със заповед № 904 от 19. 06. 2020 г. на Ректора на ЮЗУ „Неофит Рилски” съм определен за член на научното жури за изпълнение на процедурата по защитата на дисертационния труд на Весела Иванова Божкова. Весела Иванова Божкова е била редовен докторант към катедра „Управление на образованието и специална педагогика” във Факултета по педагогика на ЮЗУ „Неофит Рилски”. Завършил е ОКС „магистър”, спец. Социална педагогика. Представеният комплект материали е според изискванията на Закона за развитие на академичния състав в Република България, Правилника за приложение на закона за развитие на академичния състав и Вътрешните правила за развитие на академичния състав в ЮЗУ „Неофит Рилски” и включва всички необходими документи. След изпратената рецензия не приемам за меродавен друг текст на дисертацията, освен този, който ми е пратен на 22. 06. 2020 г.

2. Рамка и структура на дисертационния труд

Дисертационният труд съдържа текст на дисертационния труд в обем от 562 страници (основен текст - 496 стр. и приложения - 49 стр.) в които са поместени 96 таблици, 25 фигури, 11 рисунки и 40 графика. Съдържанието включва увод, три глави, заключение, препоръки, приноси, публикации по темата. Включени са 15 таблици и 8 фигури. Използваната литература е 182 заглавия, от тях 161 са на кирилица, 21 на латиница, 14 интернет източника. Приложенията към дисертационния труд са 22 на брой.

3. Актуалност на изследването и дисертабилност на темата

Проявата на агресия в училищна среда винаги е била проблем с който учителите е наложително да се справят, тъй като неговата значимост в последните години нараства и е необходим богат арсенал от средства за нейната превенция, за да не се стига до положение, когато може да бъде закъсняла.

4. Анализ на съдържанието на дисертацията

Тъй като не е необходимо да преразказвам съдържанието на дисертацията, то преминавам към редица нейни недостатъци, които преобладават в текста и дават представа за големия брой грешки, допуснати в нея.

Концептуални недостатъци.

Първо, липсва правилно обяснение на събитието превенция като цяло. За първична превенция се сочи следното: „Първична превенция – цели да се предотврати и стопира развитие на разстройство ,поведенческо отклонение процес или проблем, които все още

не са възникнали.” (стр. 103, цитат по Сн. Попова, 2011). Цитатът не е точен и тук не коментирам пунктуацията. Отправянето на първичната превенция към разстройство на поведението е погрешно, защото насочва към международната класификация на болестите МКВ 10 или към DSM 5 (Диагностическо и статистическо ръководство по психични разстройства). В контекста на обикновения, масов училищен живот на учениците от начална училищна възраст, не става дума за големи, повтарящи се нарушения на социалните очаквания и трайни изяви на агресивни поведенчески модели, а по-скоро за обикновени детски простъпки, непокорство и изолирани асоциални действия.

Второ, липсва правилно обяснение на основното събитие за дисертацията „първична превенция на агресията”. Пример: „Първичната превенция се съобразява с динамиката на социалнопедагогическата реалност и се провежда, при отчитане на всички негативни промени, които могат редуцират агресивното детско поведение” (стр. 35). Самото изречение е неразбираемо, защото липсва съюза „да”. Ако се абстрахираме от тази липса, то защо е необходима първична превенция, след като вече има негативни промени?

Трето, не са посочени обяснения в основното за дисертация събитие „общуване”, неговите видове и функции.

Четвърто, теориите за агресията са непълно дадени, а част от тях са сгрешени като наименование. Липсва теорията за общата възбуда или модел на прехвърляне на възбудата към агресия на Zillman. Необходимо е да се отдели важната фрустрационна теория на Dollard, Doob, Miller, Mowrer, и Sears (1939), която само е загатната. Докторантката е трябвало да посочи, коя теория за агресията има евристична стойност за изследването, т.е. коя теория научно обслужва тезите в дисертацията. Споменатите защитни механизми не са отричане на реалността. Те са различни опити на психиката да се защити от опасности, несъзнавани стратегии за намаляване на тревожността ѝ от различни видове напрежения, които са производни от вътрешнопсихични конфликти. Те позволяват да се *избегне* реалността (изтласкване), да се *изключи* реалността (отрицание), *предопределяне* на реалността (рационализация), да се предаде на реалността *обратен* знак (реактивно формиране). Отричането на реалността е само един от защитните механизми. Икономическият детерминизъм като теория за агресията сега се нарича структурна теория за агресията. Освен това, да се цитира Ленин по Н. Филипова е повече от абсурдно. Неизвестно защо, Джулиан Ротър е наричан Робърт (стр. 30).

След 10-годишно управление на Националната телефонна линия за деца 116 111, от 30 април 2020 г. в 00:00ч., фондация „Асоциация Анимус“ се оттегли и вече няма да обслужва линията. Този телефон няма място в дисертацията.

Пето, не са показани видовете и формите на агресия като класификация и обяснения.

Шесто, сочи се, че теоретичната основа на когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercourse) е отнесена към теорията за когнитивният дисонанс и тезите на Курт Левин. Това твърдение не е вярно поради няколко причини. Курт Левин е бил учител на Лео Фестингер, но именно Фестингер разработва теорията за когнитивния дисонанс. И в първия, и във втория автор липсва синтагмата cognitive dismoderate intercourse. Въображението на автора е създавало фразата cognitive dismoderate intercourse. В тази съвкупност от три думи се вижда следното. Думата dismoderate отсъства в английски език. Тя е новоизкована от автора. В англ. език има думите immoderate non moderate, unmoderate. Думата intercourse по авторитетния Merriam Webster Dictionary е обяснена в качеството си на съществително: 1. като физически сексуален контакт; 2 като обмен, особено на мисли или чувства; 3. връзка или отношения между лица или групи. Същото е и в Dictionary.com. Intercourse се употребява предимно в англ. литература (1667, John Milton, Book 8, in Paradise Lost: „this sweet intercourse of looks and smiles” или 1918, W. B. Maxwell, chapter 10, in The Mirror and the Lamp: „... their

faces were fine and mild, yet really strong, like the rector's face; and in their intercourse with him and his wife they seemed to be brothers”). Тази дума не се използва в англоезичните психологически текстове за общуване. За да защити тезата си, докторантката твърди, че при когнитивното (познавателното) дисмодерационно (нарушено в мярката си и умереността си) общуване (cognitive dismoderate intercourse) се осъществява дисмодерационна (разстроена в умереността си) връзка между перцептивните (възприятийни) нагласи на общуване и възприемане на света, тълкуваем (изграден у) от човека, посредством миналият опит и момента на общуване, в който постъпва, нова информация от комуникацията към реципиента, при което практически, тази нова информация се пречупва, т.е. не се усвоява правилно, а дисмодерационно, по начин, по който човекът е свикнал да осмисля ситуациите и в стресиращи моменти, губи нормалното си поведение в идентифицираната от него проблематична ситуация. Ако се пише за разстроено (нарушено) в умереността си общуване, то първо е необходимо да се определи какво е умерено, с мяра общуване и неговите дименсии. След това е задължително да се определи неумереното, разстроеното в мярката си общуване и неговите дименсии, защото от това зависят въпросите в анкетата. Нито за когнитивния дисонанс, нито за т.нар. „когнитивно дисмодерационно общуване” посочените последици са задължителни, т.е. не е императивно „пречупването” да предопределя еднозначно и задължително неправилно усвояване и човек да загуби нормалното си поведение. Това „пречупване” е различно при различните хора и зависи от тяхната интегрираност като субекти. Пречупването на външните въздействия чрез вътрешните условия е любима постановка на С. Л. Рубинщайн, но за него пречупването става чрез мисленето и преживяванията и то не само в общуването. Да не говоря, че в обяснителната схема е сложен знак на равенство между когнитивно и перцептивно, а в експланандума (обяснявания феномен) присъстват конструкти от рода на перцептивна нагласа, тълкуваем свят, които са непознати за психологията. Все пак, познанието е процес чрез, който възприемаме, мислим, заучаваме и преценяваме, а не само възприемаме. В крайна сметка фразата cognitive dismoderate intercourse е неясно словосъчетание, в което отсъства смисъл и трите думи не са семантично съчетаеми.

Недоказани и необяснени категории и изрази.

Изразът „силови физически движения” (стр. 5) се отнася до развитие на двигателните качества на човека, а не за агресията. Среца се думата „колерира”, която сигурно е „корелира” (стр. 5).

Агресивен афект е всъщност патологичен афект, който е възможно да предизвика агресивни действия. Афектът е взривна емоция, която може да причини някакъв вид агресия, но може и да не причини.

На много места има безглаголни претрупани изречения, които затрудняват разбираемостта и смислеността изобщо: „Например, ролята на вниманието, значението на концентрацията, чрез влиянието на асоциацията в избирателната памет, значението на представата от миналият опит и възпитанието на личността” (стр. 7). Нека да напомня, че, селективната памет не е просто запомняне на някаква умишлено избрана информация, а по-скоро забравяне на друга информация. „Представата и нейната връзка с реакцията на личността, основаваща се на модел (модерация) на разсъжденията и вземането на решения, експлицитно (съзнателно, рационално) и имплицитното (несъзнателно, интуитивно) вземане на решения”.. Освен, че изречението е неразбрано, в него се приема, че модел и модерация са едно и също нещо, а това не е вярно. Модерацията е посредничество, помощ при организиране на комуникационния процес при обсъждане и решаване на задачи (проблеми) в група. Ако се има предвид английското „moderate”, то е прилагателно, което означава умерено, с мярка, средно, въздържано, но и ръководено, медирано. Експлицитно означава ясно и изрично,

наблюдаемо. Имплицитно е неявно, мълчаливо, недиректно. Съзнавано и рационално, несъзнателно и интуитивно не могат да бъдат приравнени автоматично към експлицитно и имплицитно.

Когнитивна комуникация. Синтагмата се употребява, без да се обясни и докаже нейната същност и нужда от употреба.

Недостатъци в дизайна на емпиричното изследване.

За обект на изследването е посочен контингентът от изследвани лица, което е груба грешка.

Докторантката сочи, че общо изследваните лица са 220. Елементарното събиране на тези лица дава сбор 216 (стр. 104). $80+42+40+30+4+20 = 216$ (стр. 104). За общо изследвани ученици в Кюстендил са дадени 80 ученика, На стр. 442 се сочи, че изследваните ученици от Кюстендил са 75. За Благоевград по-горе пише, че са 42 ученика, а се оказва по-надолу, че са 44 или 2×22 . След това при разбивката на изследваните лица по целеви групи се оказва, че са 218. Всъщност, колко са изследваните лица?

На стр. 68 се сочи въпросник на Бъс Дюрни (B. Durny), а всъщност това е въпросник на Бъс-Дюрки (Buss-Durkee Hostility Inventory (BDHI)). Сбърканото име продължава навсякъде, където е ползван инструмента. Темите по този тест са 8, а не 9, както сочи докторантката. 9 е скала лъжа и не е тема. Той е предназначен за деца над 14 г. възраст, а не за деца от начална училищна възраст. Отдавна е доказано, че тестът не работи в тази възраст, или ако работи, то не е във всички теми. Сега се ползва въпросник за агресията на Buss – Perry, създаден от Арнолд Х. Бъс и Марк Пери, професори от Тексаския университет в Остин през 1992 г. В него има 29 твърдения с 5 точкова скала за отговор, но е също за ученици в по-висока възраст.

По параграф 4.2. Критерии и показатели.

Общо са показани и подредени един след друг 22 критерия и 69 показателя. Пропуснат е критерий 19 и неговите показатели. Само за наличие на агресивност при учениците са 4 критерия с 16 показателя: Не е посочено виждането на автора критериите да са структурирани по целеви групи и да не вървят неразделено, което става по-надолу в текста. В разгръщане на изследването, критериите са преномерирани с друга числова поредица – от №№ 1 до 4 или от 1 до 6. Чек лист за учителите е неподходящо наименование на инструмента. Чек листът е подходящ, ако има официални указания и е с формален статус за практиката в превенция на агресивността. Тогава той изпълнява функцията си на контролен списък.

Т. нар. „показатели” са всъщност индикатори, защото в изследванията показателите за агресивно поведение са количествено измерими негови характеристики, които изследователите използват като подкрепящи доказателства за описание на агресията. По правило показателят е степен, равнище на постигане на критерия или индикатора, а не описание на елементите на критерия.

„Разработен е самостоятелен авторски модел на анкетна карта, като вид тест за диагностициране нивото на агресивност у децата, като са изведени основни критерии и показатели” (132 стр.). Не може да се слага знак на равенство между анкетиране и тестиране.

Много от „въпросите” в анкетата будят недоумение Въпроси за 3 и 4 кл. са от рода на: „Хората, които се държат неуважително с моята личност, също така и които обиждат близките ми е възможно да пострадат от мен?” Какво разбира третокласникът под „пострада”? „Когато някои се опита да ме ядоса си заслужава наказанието?” Кой ще заслужи наказание: учителят/учителите, съученикът, родителите? И какво разбира третокласникът под „наказание. Други примери: „Има много личности, които лесно ще ме стимулират да ги набия?”; „В ситуации в които ставащото не е това, което аз желая, започвам да се обиждам и да гоня гарес (да си отмъщавам)? Правилното изписване на

употребената дума „гарес“ е „гарез“ и тя е от речник на улицата. Означава злоба, омраза. Такава е и „фрасна“ „Склонността ми към раздразнително поведение, поражда дефицити (пропуски) при формите ми на общуване с околните?“. Как ли пък ще разбере третокласникът „дефицит (пропуски) при формите на общуване“. В коя форма на общуване става това? „Въпросите“ в анкетата не са систематизирани по вида агресия, но всъщност, те не са въпроси а *твърдения*. Това, че в края на всяко твърдение в анкетата има въпросителен знак не го прави въпрос. 26-то твърдение отправя към себепрезрение, но във втората част и презрение към другите. Как децата разбират сложните конструкции себепрезрение и презрение не става ясно. Сумарно погледнато, анкетата е дисбалансирана в твърденията си, някои от тях са с уличен речник или диалекти, а редица твърдения не са за агресивни прояви или са за неуточнен вид агресия. По-важно е обаче, че анкетата не отговаря, и в по-голямата си част е неадекватна на възрастовото равнище на децата. Нещо повече, твърденията са такива, че могат да научат децата на различни форми на агресия, т.е. те да станат вид самоучител. Въпросите (твърденията) би трябвало да се съобразят с нивото на развитие на самосъзнанието и самооценката като елемент от него в начална училищна възраст и не трябва да се разчита, че то е като на средна или горна училищна възраст.

Докторантката твърди, че в теоретичен и практико-приложен аспект, изследването се базира на системно-структурния, комплексно-интегративния, личностно-ориентирания подход и прочие. Как се съвместяват тези подходи и къде се позиционира тяхното място в теоретичната и емпирична част от текста?

На стр 102 е представена само една хипотеза: „Допускаме, че за предотвратяването на агресивното детско поведение е необходимо правилното разчитане на поведенчески комуникативни сигнали, при интеракциите на децата в социалното им общуване, чрез акцент базиран върху различна теоретична основа, предопределяща пропуските, при интеракциите между децата: „когнитивно дисмодерационно общуване“ (cognitive dismoderate intercourse)“.

На стр. 485 обаче са дадени две хипотези – нулева и алтернативна. Алтернативната е: За предотвратяването на агресивното детско поведение е необходимо правилно разчитане на поведенчески комуникативни сигнали, при интеракциите на децата в социалното им общуване. В своята цялост алтернативната хипотеза не съвпада с хипотезата от стр. 12. На стр. 72 се посочва проектният метод като методически похват за преодоляване на агресията сред учениците от начална училищна възраст. След това най-неочаквано се сочи, че наименованието на програмата на проектния метод: е „Възпитателно формиране на поведенчески умения за предохранияване от агресивно поведение“ 2. Програмата е насочена към: учениците от начална училищна възраст. 3. Кратко описание на програмата Проектният метод се реализира в едномесечен период през края на 2018 година, месец ноември. Участниците в него са ученици, родители, учители. Програмата се осъществи в рамките на четири основни етапа. Цялото горно писание е необходимо да бъде преведено на нормален научно-изследователски език. В смисъла от стр. 72, проектен метод не е планиран и използван в изследването. В т. нар. „Програма на изследването“ е дадено описание на инструментите, използвани в емпиричното изследване и в частност на експеримента. В тези инструменти не са посочени въпросникът на Бъс Дюрки и анкетата, създадена от докторантката., но така или иначе те са използвани. За експерименталната част от емпиричното изследване, според докторантката важат посоченият тест „Несъществуващо животно“, използване на подбрани приказки от учебното съдържание с участие на учители и урок, в който участват родители с приказки, които не са от учебното съдържание. Скалата за измерване емоционалната реактивност на ученика (по Я. Стреляу) и проективният тест

„Несъществуващо животно” не са експеримент. Те са инструменти за диагностика. В т. нар. Програма не е даден чек лист за учители, но той се появява на стр. 421.

Тотално недоумение предизвиква факта, че докторантката води експериментална работа и с контролната група. Примери: Превантивна комуникативна работа с приказката „Кристалната топка” (за учениците от III „а” клас контролна група, гр. Кюстендил). Приказка от учебното съдържание. Превантивна комуникативна работа с приказката „При месеците” (за ученици III б клас контролна група, гр. Кюстендил). Приказка от учебното съдържание. Превантивна комуникативна работа с приказката „Трици и халва” (за учениците от IV „в” клас контролна група, гр. Благоевград) Приказка от учебното съдържание. От направеното изследване се установиха следните резултати за изход на експеримента гр. Благоевград IV „в” клас, контролна група.

Контролна група е група от хора, участващи в определен експеримент, които не са изложени на действията, за които се предполага, че ще бъдат изследвани в експерименталната група. Въпрос поражда и факта, че приказките не са еднакви за учениците от Кюстендил и Благоевград, а това дава неравнопоставеност в ролите и тълкуванията на децата. Повлияването на контролната група компрометира експеримента и сменя обективността на статистическата обработка.

В текста има 14 източника, които не са посочени в ползваната литература. Редица фамилни имена са сбъркани, а други автори са цитирани по първите си имена. Тезите на редица автори са преразказани по други източници, а не оригиналните.

Като цяло липсва внимание и коректност към общата концептуална постройка и към важни детайли (напр. „Съвременните автори (Карал Албрехт; Либерман; Цветанска Силвия и др.) определят социалната интелигентност, като новата наука за успеха” (стр. 48). Би било смешно, ако не беше тъжно. Допуснати са множество грешки в правописа и пунктуацията, което е непостижимо за един докторант. Не мога да смятам за предимство, че по обем емпиричната част е 3 пъти по-голяма от теоретичната.

5. Автореферат

Авторефератът преповтаря посочените по-горе грешки. Приносите според мен не отговарят на реалните постижения, което се вижда от посочените недостатъци. Структурата по глави и параграфи в автореферата не отговаря на същата в дисертацията, което води до объркване и диспропорции. Авторефератът надхвърля 120 стр., което не е допустимо.

Заклучение

Смятам, че кандидатът не отговаря на условията и реда за присъждане на образователната и научна степен „доктор” по Закона за развитие на академичния състав в Република България, ППЗРАС, Вътрешните правила за развитие на академичния състав в ЮЗУ „Неофит Рилски. След изтъкването на горните недостатъци и цялостната ми отрицателна оценка за извършеното дисертационно изследване, предлагам на научното жури да не гласува положително и да не присъжда образователната и научна степен „доктор” на Весела Иванова Божкова, за което давам и своя отрицателен вот.

10 юли, 2020 г.

Рецензент:

/проф. дпн Пламен Радев Иванов/