БЪЛГАРСКА АКАДЕМИЯ НА НАУКИТЕ

Институт за изследване на населението и човека
Департамент „Психология“

Ваня Станиславова Славова

ПОЗИТИВНО РАЗВИТИЕ НА ЮНОШИТЕ В КОНТЕКСТА НА УЧИЛИЩНАТА СРЕДА В ДЪРЖАВНИ И ЧАСТНИ УЧИЛИЩА

АВТОРЕФЕРАТ

за присъждане на образователна и научна степен „Доктор”,

направление 3.2. „Психология“

Научен ръководител:

доц. д-р Анна Александрова-Караманова

Научно жури:

Вътрешни членове:

Проф. д-р Катя Стойчева – ИИНЧ БАН

Доц. д-р Росица Рачева – ИИНЧ-БАН

Външни членове:

Проф. д.пс.н. Галя Герчева-Несторова – ВСУ

Проф. д-р Ваня Христова – ВСУ

Доц. д-р Красимира Минева - БСУ

София, 2026 г.

БЛАГОДАРНОСТИ

Бих искала да изкажа своите дълбоки благодарности към доцент д-р Анна Александрова-Караманова за предоставената интересна тема, полезните съвети и професионализма.
Признателна съм на всички колеги от секция „Психология на развитието“ към Института за изследване на населението и човека: проф. д-р Мария Трифонова, гл. ас. д-р Велина Христова, гл. ас.д-р Светослав Близнашки, както и всички колеги от останалите секции, които имат принос към дисертацията със своите полезни съвети и препоръки, както и на колегите от Департамент „Демография “ и специално на доц. д-р Любомир Стойчев.
Специална благодарност към Галина Младенова за съдействието и подкрепата през всички години като докторант.
Изказвам благодарности на колегите от Българската Асоциация на частните училища за оказаното съдействие при написването на този труд.
Дължа огромна благодарност на всички колеги от МЦ „Хирон-София“ за съпричастността, разбирането и подкрепата, най-вече на д-р Вилма Михайлова, която беше опора за мен през цялото време.
Изключителни благодарности на доц. д-р Катерина Стамболиева, директор на Институт по невробиология към Българската академия на науките за безрезервната вяра и подкрепа, както и на колегите от направление „Когнитивна психофизиология“: ас. д-р Йоанна Йорданова и инж. Юлиан Харалампиев за помощта и моралната подкрепа.
Сърдечни благодарности на семейството ми, което ме подкрепяше през цялото време, на майка ми Димитрина, сестра ми Ана и двете ми дъщери Силвия и Антоанета, които ме окуражаваха и без които този труд нямаше да е възможен.
Благодаря на всички останали близки, приятели и роднини, които проявиха съпричастност и разбиране към моя труд.

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита на Научен семинар на департамент „Психология“ в Институт за изследване на населението и човека- Българска академия на науките на 02.04.2026 г.

Общ обем: основен текст 192 стр.
Използвана литература: 277 източника (13 на български и 264 на английски език)
Таблици: 52
Фигури: 6
Приложения: 4
Защитата на дисертационният труд ще се състои на …….. от ….. ч. в залата на ИИНЧ-БАН, гр. София, ул. „Акад. Георги Бончев“, бл.6, партерен етаж, пред научно жури в състав:

Вътрешни членове:
Проф. д-р Катя Стойчева – ИИНЧ БАН
Доц. д-р Росица Рачева – ИИНЧ-БАН

Външни членове:
Проф. д.пс.н. Галя Герчева-Несторова – ВСУ „Черноризец Храбър“
Проф. д-р Ваня Христова – ВСУ „Черноризец Храбър“
Доц. д-р Красимира Минева – Бургаски свободен университет

Членовете на научното жури са назначени от Научния съвет на Института за изследване на населението и човека към Българската академия на науките.

Материалите по защитата са на разположение в библиотеката на ИИНЧ-БАН.

УВОД

Момичетата и момчетата навлизат в юношеството като деца, а излизат от него като млади възрастни, което се отнася както до физическото, така и до психичното им развитие. В рамките на този период младите хора трябва да претърпят интензивно физическо развитие, да започнат и да завършат процеса на половото си съзряване, да развият когнитивните си способности, да търсят отговор на въпроса „Кой съм аз?“, да успеят да интернализират социалните норми на обществото, в което живеят, без да изгубят себе си, да се превърнат в пълноценни и смислени хора, удовлетворени от себе си и живота, който водят. Този процес не винаги преминава гладко и безпроблемно, като понякога е съпътстван и с по-сериозни трудности, последствията от които остават за цял живот. Изследователите-психолози твърдят, че при навременни мерки и подходяща и ангажирана среда, върху тези процеси може съществено да се повлияе (Seligman, 2011; Seligman et al., 2009; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Психологията на развитието определя юношеството като период на когнитивно съзряване на младите хора и го разглежда като съвместна проява както в негативен аспект посредством засилени емоционални и поведенчески проблеми, така и в позитивен аспект чрез интелектуално и психично израстване (Steinberg, 2005;, Telzer, 2016). Психологията на развитието се стреми да обясни причините за настъпването на вътрешноиндивидуалните и междуиндивидуалните промени в юношите, ситуирани в различни екологични контексти (Baltes et al., 1980).

В началото на миналия век усилията на поколения психолози са насочени предимно към вече изявено проблемно поведение и състояния, като депресия, суицид, тревожност и други патологични прояви, свързани с личностното развитие на индивидите (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), като доста често причините за тези състояния са оставали неизвестни. Съвременните проучвания показват, че когнитивното развитие на мозъка през периода на юношеството, изразено чрез интернализиращи (тревожност, депресия) и екстернализиращи състояния (поведенчески проблеми) се дължи основно на засилената (понякога на заниженатa) допаминова чувствителност на мозъка през този период, в отговор на характерни стимули, свързани с възнаграждението (Telzer, 2016). Въпреки че това е физиологична проява на естествената адаптивна способност на мозъка на съзряващите индивиди, с цел да се приспособят максимално добре към заобикалящата ги среда, в същото време това е и причина юношите да са по-чувствителни към флуктуациите в социалната им среда (училище, семейство, приятели, съученици), да имат по-голямо желание за постижения и награди, да са по-склонни към екстремни преживявания и рисково поведение, или да имат нарушен когнитивен контрол (Telzer et al., 2018; Spear, 2000).

В последните три десетилетия на 20-ти век, Бронфенбренер развива идеята за екологичното развитие на индивида, като релационна система от различни по смисъл, значение и роля контексти за младия човек, в които той се развива, създавайки микросистема (Bronfenbrenner, 1977). Един от тези основни контексти, в които се развиват юношите, е училището. Дали приемат трудностите като предизвикателства, през които да преминат или като непреодолими препятствия, които ги спират, зависи и от адекватността на училищната среда, т.е. тя може да съдейства за последващата успешна адаптация на юношите в живота (Shek et al., 2019).

Училищната система в България дава широк избор за гимназиална степен на обучение, като всяко училище има свой уникален климат, който отразява специфичните му цели, ценности, практики за преподаване и учене и организационна структура. Устойчивият, позитивен училищен климат развива уменията за учене, подпомага личната мотивация за постигане на добри академични успехи, дава удовлетворение от получените резултати и изпитване на чувство за психично благополучие (Thapa et al., 2013).

Училищната среда и нивото на академичните постижения често не са свързани с типа училище (държавно или частно), а с качеството на управление. В последните десетилетия самото понятие „частно училище“ в световен мащаб придоби доста широк смисъл. Броят на държавните или общински училища, чийто мениджмънт се поверява на частни дружества, непрекъснато нараства. Това са различни видове публично-частни партньорства, както това се случва във Великобритания, Индия, Катар, Пакистан и др. В

САЩ броят на т.н. „чартърни“ училища нараства ежегодно. Това са публични училища, които са освободени от значителна част от общодържавните и местните регулации, а тяхното управление е делегирано на частни фирми, които получават издръжка на база ученик, като самите ученици не заплащат такса за обучението си. Има и напълно независими училища, които се издържат изцяло от такси за обучение, но част от тях не могат да издават държавни сертификати за степени на образование. Съществува и правото на домашно образование, частни ученици и прочие възможности и разновидности на организацията на обучителния процес (Михова, 2002; Кънева, 2021; Bettinger, 2005; LaRocque, 2008).

В страните от Европейския съюз частното образование се възприема най-вече като право на свободен избор, алтернатива на държавното образование, осигуряващо различен подход към образователния процес, допълващо образование с интегриране на авторски методи и позитивно ориентирани подходи към учениците, възможност за осигуряване равен достъп до образование на маргинализирани общности и пр. Частните училища в България са по-малко от 5% от броя на всички училища в страната, нямат това разнообразие и функционалност в сравнение с европейските частни училища, но част от тях предлагат програми за позитивно развитие на юношите, което почти отсъства като феномен в гимназиалната степен на българските държавни училища.

Актуалността на темата на дисертационният труд е свързана с нарастващите тревожни тенденции от една страна за намаляване възрастовата граница на появяване на психични проблеми и от друга за повишаване възрастта, в която младите хора са готови да започнат да водят самостоятелен живот (удължено юношество). Липсата на психично здраве и благополучие се отразява както на индивидуално ниво, така и на целия социум, в който личността функционира. Ролята на училището и съвременните позитивни образователни подходи за регулиране на тези процеси е съществена и следва да се изследва и анализира, с цел имплементиране на работещи практики, които да повлияят на описаните негативни процеси.

Обект на изследването – обект на дисертационното изследване са юноши от осем столични гимназии, от държавни и частни училища, в гимназиален етап на образование (от 8-ми до 12-ти клас) като общия бройна изследваните лица в двете изследвания (пилотно и основно) е 793.

Предмет на изследването – предмет на настоящото изследване са връзките между позитивното развитие на юношите (ковиталност) и типа на училищната среда (частно или държавно училище). Тези връзки произтичат от ефектите на позитивното развитие на юношите (ковиталност) по отношение на академичното и субективното им функциониране в училище.

Основна цел на дисертационния труд е в рамките на позитивното развитие на младите хора, като подход в съвременната психология и в контекста на училищна среда, да се изследва социално-емоционалното здраве на учениците в гимназиална степен на образование в България, училищната им ангажираност, нивото на психично здраве и благополучие и бъдещите им очаквания. Осъщественото проучване в частни и държавни училища от град София изследва образователната среда в тези два типа училище във връзка с характеристиките на позитивното развитие на младите хора, функционирането им в академичната сфера и субективното им психично функциониране.

От поставената основна цел, произтичат следните **научно-изследователски задачи**:

1. Да се направи преглед на предпоставките за възникване и налагане на позитивния подход в психологията, позитивното психично здраве и позитивното образование.

2. Да се направи теоретичен обзор на водещите теории в сферата на позитивното развитие на юношите, да се изяснят и характеризират използваните основни понятия и конструкти, включени в целта на и дисертационния труд.

3. Да се изследват характеристиките на училищната (образователната) среда, да се набележат предполагаемите механизми за въздействие на позитивния подход върху академичното и субективното функциониране на юношите.

4. Да се направи подбор на подходящи инструменти за измерване на конкретните параметри в изследваните лица, като се използват такива, които вече се прилагат в български условия, както и такива, които не са използвани. Да се осъществи адаптиране на съответните инструменти и приспособяването им за българска извадка.

5. Да се анализират и интерпретират резултатите от емпиричното изследване на взаимовръзките между училищната среда и факторите на ковиталността, между социално-демографските характеристики и ковиталността, както и между ковиталността и академичното и субективното психично функциониране на юношите. Изследователските подходи, които се използват в изследването са качествен и количествен. За качествения метод е използвано полу-структурирано интервю с представители на съответното училище, а количествените методи, които се използват са следните: Въпросник за изследване на социално икономическите фактори (адаптирана версия на Family Affluence Scale III); Въпросник за изследване на ковиталността или социално-емоционалното здраве на юноши (Social-Emotional Health Survey – Secondary); Въпросник за изследване на Континуум на психичното здраве (Mental Health Continuum- short form); Въпросник за изследване на училищната ангажираност (Student Engagement in Schools Questionnaire); Въпросник за изследване на действената ангажираност (Agency Engagement Scale); Въпросник за изследване на очакванията за бъдещето (Future Expectation Scale for Adolescence).

СТРУКТУРА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Дисертационният труд се състои от увод; три основни части – теоретична част, постановка на емпиричното проучване и трета част резултати и обсъждане; литература с използвани източници и 3 приложения с използваните въпросници.

Уводната част обхваща следните методологически елементи – актуалност, предмет и обект на изследването, основна цел на дисертационния труд, научно-изследователски задачи и методи на изследването.

Първа част описва от теоретична гледна точка развитието на позитивната психология, позитивното психично здраве и позитивното образование в контекста на позитивното развитие на юношите като концепция. Описани са едни от най-често споменавани в световната научна литература теоретични модели като 5С моделът на Ричард Лърнър, Социалния модел на Каталано, Развитийния модел на Питър Бенсън, Социално-емоционалното учене и моделът Ковиталност. В първа част е описана и училищната среда, първоначално като структурни и процесуални характеристики, а след това и като наличие на фактори, които правят средата позитивна и подкрепяща. Разгледана е училищната система в България като историческа перспектива и Европа от законова гледна точка. Описани са няколко модела на доказани във времето училищно-базирани програми за позитивно развитие на юношите в световен мащаб, показали позитивния си ефект върху десетки хиляди ученици. В края на първа част са обособени два основни ефекта на позитивното развитие на юношите - позитивно развитие на юношите и функциониране в академичната сфера (включва дименсиите ангажираност с училището и академичен успех) и позитивно развитие на юношите и субективно психично функциониране (включва дименсиите психично благополучие и очаквания за бъдещето). Изследването на тези ефекти е основата за създаването на теоретичния модел на изследването.

Втора част описва самата постановка на емпиричното изследване. Тя включва теоретичен моделна изследването, цел, задачи и хипотези на изследването, описана е процедурата, по която е проведено изследването, както и основните характеристики на пилотното и основното изследване. Описани са подробно взетите изследователските решения относно това кои са използваните методи на изследване. Те са качествени за определяне характеристиките на училищната среда, които не могат да се изведат с количествено изследване и количествени методи, които изследват: социално-демографски характеристики, участие на учениците в дейности и програми, организирани от училището, позитивно развитие на юношите (ковиталност), академичен успех, психично здраве и благополучие, очаквания за бъдещето.

Трета част описва получените от статистическите анализи резултати, като ги подлага на анализ и обсъждане. Посочените резултати са описани в следния ред: изследване на училищната среда в държавни и

частни училища (общи резултати от експлораторно качествено и количествено изследване), изследване на позитивното развитие на юношите (дескриптивна статистика, корелационни анализи с останалите променливи), изследване на академичното и субективното психическо функциониране на юношите (дескриптивна статистика, дисперсионни анализи, регресионни анализи). След това е направена проверка на хипотезите, описани са изводите – като теоретични, като характеристики на академичното и субективното благополучие и общ извод. Направена е дискусия с направен паралел на получените резултати със съществуващи данни от научни проучвания, споменати са ограниченията на изследването, като най-накрая са очертани научноприложните (теоретични) и практикоприложните (приложни) приноси на дисертационния труд и е направено заключение.

Дисертационният труд завършва с описание на използваните литературни източници на български и английски език.

В приложенията са посочени въпросниците от пилотното, основното и качественото проучване.

Трудът завършва с направените публикации по темата на дисертацията (теоретични и с посочени резултати).

РЕЗЮМИРАНО СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Позитивният подход към психичното развитие

Мартин Селигман дефинира областта на позитивната психология като поле на субективни преживявания, съдържащи информация за миналото (удовлетворение и благополучие), настоящето (поток и щастие) и бъдещето (надежда и оптимизъм). Индивидите, които са способни да изпитват любов, смелост, постоянство, прошка, духовност, мъдрост и т.н. са позитивно ориентирани. По същия начин на групово ниво позитивни са тези организации, институции и колективи, които спомагат за създаване на общество, което подкрепя позитивните аспекти на живота като отговорност, толерантност, алтруизъм, грижа към другите и т.н. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Позитивната психология има три стълба. *Първият* е свързан с изучаването на позитивни емоции (увереност, надежда, вяра, оптимизъм). *Вторият* с изучаването на силните страни на характера (Аз-ефективност, целеустременост, емоционална регулация), интелигентността, креативност и прочие. *Третият стълб* е свързан с позитивната среда (външна за индивида,) като демократичност на обществото, стабилна и подкрепяща семейна среда (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002). Можем да заключим, че позитивната психология като наука изучава както условията, при които се развиват, така и процесите, които допринасят за процъфтяването на хората на индивидуално, групово и институционално ниво (Gable & Haidt, 2005). Юношеството е период с повишена уязвимост по отношение на психичното здраве. 62,5% от психичните разстройства настъпват преди 25-годишна възраст. Началото на специфичните психични разстройства като фобии, тревожност и др. са във възрастта от 8 до 13 години, следвани от разстройство на храненето, употреба на вещества и др. в периода до 22 години и личностни разстройства до 27 годишна възраст, като пиковата възраст на поява е 14,5 години (Solmi et al., 2022). Появилите се проблеми с психичното здраве в юношеска възраст, почти сигурно са индикатор за проблеми и в зряла възраст. Юноши, които са в предклинични състояния, т.е. не са диагностицирани с емоционални, поведенчески или други психични разстройства, но имат завишени негативни показатели в това отношение, също са изложени на висок риск от влошено физическо и психично здраве в зряла възраст (Clarke & Lovewell, 2021). Доброто психично здраве е не само показател за благополучие, пълноценен и продуктивен живот на младите хора – позитивното развитие на младежите играе и протективна роля по отношение на рисково поведение, депресивни състояния, лошо академично представяне и т.н. (Benson et al., 2007). Индивиди с позитивна самооценка приемат негативните събития в живота си като предизвикателства, които трябва да се преодолеят, а не като проблеми, които спъват развитието им. Учени, изследвайки ролята на отрицателните емоции за емоционалното благополучие, установяват, че негативното в живота е необходимо и би могло да развива позитивното начало в индивида (Held, 2004).

Позитивно психично здраве

Традиционните модели описват психичното здраве в единен континуум, в единия край на който е позитивното, а в другия – негативното психично здраве (психопатология). Дълго наложеният възглед, че психичното здраве и психичната болест са противоположни полюси на един континуум, т.е. липсата на патология води до психично здраве и обратно, са повече исторически факт. Двуфакторният модел за психичното здраве (Greenspoon & Saklofske, 2001) и моделът за двата континуума (Westerhof & Keyes, 2010) разглеждат психичното здраве в две отделни димензии, които са свързани помежду си – димензия на психопатологията (психологически дистрес, депресия, тревожност, рискови поведения и др.) и димензия на позитивното психично здраве (хедонистично и евдемонично благополучие, силни страни и други позитивни конструкти). Юноши с изразено цялостно психично здраве постигат по-високи академични постижения, радват се на добро физическо здраве и имат ангажираност със средата, в която функционират (Suldo & Shaffer, 2008). Проучване от 2018 г. сред български ученици показва, че развитието на конструкти от позитивното развитие на младите хора, особено увереността и свързаността на младежите, би могла да доведе до по-добро психично здраве (Alexandrova-Karamanova, 2022).

Позитивно образование

Позитивното образование е съвременна парадигма, която надгражда традиционното образование, съсредоточено върху постигането на академични успехи, с подходи от позитивната психология, стимулиращи доброто психично здраве (Norrish et al., 2013). По същия начин, по който позитивната психология се използва като подход в съвременната психология, позитивното образование е ориентирано към създаване на оптимална за развитието на учениците училищна среда, която за да функционира и изпълнява своята роля се нуждае както от подготвени учители, така и от адекватни програми или интервенции, които да бъдат инструмент за постигане на поставените цели, независимо дали са свързани с превенция на насилие, употреба на алкохол и наркотични вещества или е свързана с насърчаване на лидерство, взаимопомощ или подкрепа в развитието (Seligman et al., 2009; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Adler & Selgman, 2016). **Основната цел на позитивното образование** е да насърчава процъфтяването на юношите в рамките на училищното образование. За нейното постигане първо е важно да се изясни какво всъщност се влага в главното понятие на позитивната психология – „процъфтяване“. Според повечето автори, изследващи сферата на позитивната психология, процъфтяването е съвместното съществуване на хедонистичния (търсене на удоволствие и избягване на неудоволствие) и евдемоничния принцип (фокусиране върху значимите за индивида, стойностни и себе-реализиращи потенциала дейности) (Ryan & Deci, 2001; Seligman, 2011; Keyes & Annas, 2009).

Теории за позитивно развитие на юношите (PYD)

Позитивното развитие на младите хора *(Positive Youth Development – PYD)* е интердисциплинарно направление в съвременната психология, пресичащо границите на социалната психология и психология на развитието. Това направление получава силно развитие през последните десетилетия в страни от целия свят, като в рамките му се създават различни теоретични модели и се изработват подходящи програми (включително училищно-базирани) за позитивното развитие на младите хора, които съчетават подкрепящата външна среда и стимулирането на личностните ресурси. Това направление има за цел да подобри реалната възможност юношите да водят здравословен, психически устойчив и позитивно мотивиран живот, т.е. не просто да се намали проблемното поведение, а да се създадат условия за култивиране на личностни ресурси и да се стимулират силните страни на младите хора в съответния социален контекст. Това би създало оптимална среда за тяхното развитие и процъфтяване (Lerner et al., 2015). Позитивното развитие на младите хора предполага, че юношите, които имат позитивни и развиващи отношения с останалите и разбират, че негативните преживявания са част от потока на живота, ще съумеят да навлязат в зряла възраст като успешни личности, социализирани адекватно в различни контексти – връстници, семейство, общност, като по този

начин активно ще допринесат за повишаване благополучието на всеки от тях (Clarke & Lovewell, 2021; Anyon & Jenson, 2014).

Създадена в рамките на тази парадигма е теорията за позитивното развитие на младите хора 5C/6C на Ричард Лърнър (Lerner, 2017; Lerner et al., 2005, 2014). Тя е и тази, която получава в световен мащаб най-широка емпирична подкрепа. Другите теоретични модели, които са в рамките на релационните концептуализации и са разгледани в настоящия дисертационен труд са развитийният модел на Питър Бенсън (Benson, 2007), Социален модел на Каталано (Catalano et al., 1996, 2002), Социално-емоционалното учене (Weissberg et al., 2015) и основният занастоящият дисертационен труд – моделът Ковиталност (Furlong et al., 2014; Renshaw et al., 2014).

Таблица 1. *Основни теоретични модели на Позитивното развитие на младите хора*

	Модел на PYD	Характеристики на модела	Конструкция на модела
1.	Социално-емоционално учене (SEL), (CASEL), 1994 г.	Овладяване на академични, социални и емоционални компетентности от юношите, превенция и намаляване на психични проблеми	5 конструкта: самосъзнание, самоуправление, социално осъзнаване, умения за взаимоотношения, отговорно вземане на решения
2.	5C модел на Ричард Лърнър, 6C, 7C, 1995 г.	Целта е да се откриват и стимулират силни и позитивни страни на характера, като буфер срещу негативни влияния	5 конструкта: компетентност, грижа, връзка, характер, увереност, 6-ти принос за обществото, 7-ми креативност
3.	Социален модел на Каталано, 1996 г.	Да се увеличава силата на факторите, които насърчават просоциалното поведение на юношите с програми за превенция	15 конструкта за позитивно социално развитие като протективни конструкти
4.	Развитиен модел на Бенсън, 1997 г.	Използват се външни (на средата) и вътрешни (на личността) фактори за идентифициране и стимулиране силните страни на характера с цел оптимално развитие в различни контексти	8 конструкта, разделени на 4 вътрешни и 4 външни, които съдържат общо 40 елемента от позитивното развитие на юношите
5.	Модел Ковиталност (Co-vitality), 2013 г.	Синергично взаимодействие между силните страни на личността, определя нивото на социално-емоционално здраве, набляга на ранната интервенция	4 конструкта: вяра в себе си, вяра в другите, емоционална компетентност, ангажиран живот, всеки с 3 под-конструкта

Част от теоретичните модели са усъвършенствани през годините както това става при 5C модела на Лърнър, който е надграден с конструкта Креативност; Развитийният модел на Бенсън, който е развит до единен интегративен подход; Социално-емоционалното учене, което се разширява в сътрудничество за академично и социално-емоционално учене и моделът Ковиталност, който се развива вертикално, като обхваща синергичния ефект на 4 конструкта и има един обобщаващ конструкт. Усъвършенстването на моделите през годините от различни изследователи е с цел обхващане на все повече аспекти от позитивното направление, намиране на по-широка приложимост и ефективност. В практически план моделите служат като инструмент за създаване на училищно-базирани програми, както за групови, така и за индивидуални интервенции.

Моделът ковиталност (Co-vitality)

Разработването на модела Ковиталност отразява едни от най-новите и перспективни идеи на развитийните психолози. Създаден през 2013 г., той е разположен изцяло в полето на позитивното развитие на младите хора, като отразява както хоризонталната динамика на основни психологични конструкти, представящи синхронното проявление на индикатори за благополучие, така и йерархична структура, групираща конструкти от по-нисък към по-висок ред, изразяващи синергичния ефект на общия латентен конструкт Ковиталност (A. Furlong & Cartmel, 2006; Furlong et al., 2014; Renshaw et al., 2014).



Фигура 1. *Модел на социално-емоционално здраве -ковиталност*

Самото понятие „ковиталност“ е използвано за първи път през 2002 година от Вайс (Weiss et al., 2002) като термин, обхващащ *„фенотипни или генетични корелации между положителни черти като благополучие, увереност и здраве”.* Авторите на модела използват „ковиталност“ в смисъл на съвместната проява на множество положителни, здрави психологически черти или *„синергичните ефекти на позитивното психично здраве, произтичащи от взаимодействието между множество позитивно-психологически градивни елементи“* (Furlong et al., 2013a). Създаден като противовес на коморбидността, която обхваща усиленото въздействие на две или повече съвместни негативни (болестни) прояви, ковиталността би могла не само установява нивото на социално-емоционално здраве при учениците, но и да предсказва субективното им благополучие (Furlong & Cartmel, 2006; Piqueras et al., 2019; Weiss et al., 2008).

УЧИЛИЩНА СРЕДА И УЧИЛИЩНО-БАЗИРАНО ПОЗИТИВНО РАЗВИТИЕ НА ЮНОШИТЕ

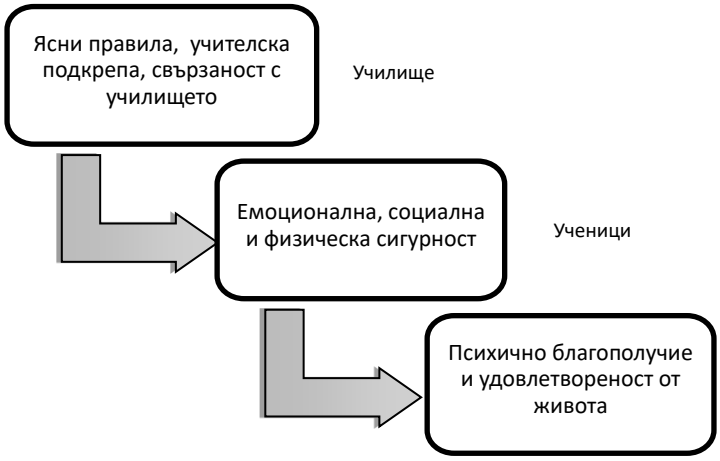
Характеристиките на образователната среда могат да се разглеждат най-общо през призмата на два аспекта – структурен (каква е средата) и процесуален (какви процеси протичат в тази среда) (Hartman et al., 2020; Trifonova, 2021). **Структурният аспект** на образователната среда в рамките на училищното образование включва цялостната организация на средата, която от една страна е законово определена физическа (материална), подлежаща и отговаряща на редица регулации, а от друга – възможност на ниво училище и класна стая да се изгради гъвкава структура на собствен училищен климат, който да дава чувство на сигурност и безопасност, да има наличие на грижовни възрастни и да стимулира и мотивира учениците да реализират потенциала си. **Процесуалният аспект** на образователната среда включва всички дейности, свързани със самия процес на образование, възпитание и обучение на учениците (Trifonova, 2021). Към този аспект могат да се отнесат всички компоненти, които са свързани с посочените дейности, които да са предоставени в безопасна и подкрепяща емоционална среда (позитивен училищен климат) и др. (Lam, 2005; Opdenakker & Damme, 2001; Trifonova & Peneva, 2023).

Училищна среда, академично представяне и психично благополучие на учениците

Подкрепящата училищната среда води до по-голяма ангажираност с училището, по-добри отношения с учители, съученици и родители и по-добър академичен успех (Berry, 2002). Училищната среда влияе върху психичното здраве не само на учениците, но и на учителите (Hawkins et al., 2023). В училищата, участващи в програмата за развитие на младите хора „Безопасни и подкрепящи училища“ (Safe and Supportive schools), учениците имат по-добро психично благополучие и по-добро академично представяне, отколкото в училища, в които няма подобна програма (Furlong et al., 2003). Изграждането на позитивен училищен климат е предизвикателство, особено когато всички ученици трябва да се почувстват включени, насърчени и подкрепени в този процес (Cohen, 2012; Furlong et al., 2003). Училищната (образователна) среда от една страна е законово определена физическа (материална), подлежаща и отговаряща на редица регулации, от

друга страна е сбор от писани и неписани норми и правила, характерни отново както само за училищната среда, така и за конкретното училище, така и за отделната класна стая. Училищната среда може да е формирана по начин, който да стимулира израстването, благополучието и психичната устойчивост на учениците, което да създаде позитивен училищен климат (Allen et al., 2022; Cohen, 2012; Hawkins et al., 2023; Terrell et al., 2020a).

Високата училищна ангажираност на учениците с училището е позитивно свързана с по-добри академични резултати на учениците, което влияе върху подобряване на чувството за субективно благополучие на учениците (Lam, 2005). Ясните правила, ценности, цели на училището и поставянето на адекватни очаквания, водят до емоционално и физически сигурни ученици (Aldridge et al., 2016). Следователно позитивният училищен климат е значимо свързан с психично благополучие и удовлетвореност от живота.



Фигура 2. *Връзка между училищния климат и благополучието (Aldridge et al., 2016)*

През последните 20 години все повече изследователи посочват ясната връзка между типа на училищния климат (позитивен или негативен), академичния успех и ангажираността с училището, удовлетворяващите (подкрепящи) междуличностни отношения. Позитивният училищен климат, изразен чрез подкрепяща среда, води според изследователите до висок академичен успех, висока ангажираност и свързаност с училището и от там до по-висока лична удовлетвореност на учениците (Stasinou et al., 2020).

УЧИЛИЩНА СИСТЕМА В БЪЛГАРИЯ

Атмосферата на училищната среда и класната стая в България е пряко свързана с училищната система в България, която се регламентира от държавните образователни изисквания чрез Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), влязъл в сила от 01.08.2016 г. В него са описани държавните стандарти, наредби и решения, които всяко лицензирано учебно заведение, независимо от това дали е държавно, общинско или частно, е длъжно да спазва. Контролните функции се осъществяват от Инспекторат, който в зависимост от локацията си е столичен или регионален. Важен елемент в ЗПУО е определянето на държавните изисквания относно устройството, функциите, организацията, управлението и най-вече финансирането на системата на предучилищното и училищното образование (Държавен вестник, 2020).

Според ЗПУО образованието в България е национален приоритет и като процес включва обучение, възпитание и социализация на деца и юноши, посредством иновативност и ефективност в педагогическите практики въз основа на научна обоснованост и прогнозиране на резултатите от иновациите. Задължителното образование в България е от навършване на 4 до навършване на 16 годишна възраст, като по закон то е безплатно за децата и учениците, като обучението се осигурява със средства от държавния бюджет при условия и ред, определени в държавния образователен стандарт.

ЗПУО предвижда включване на частните училища в системата на държавно финансиране, по ред, определен с държавния образователен стандарт за финансирането на институциите. Частните училища

могат да извършват дейности срещу заплащане само извън финансираните от държавата. Частните училища, които заявяват, че желаят да получат държавно финансиране, са длъжни да осигурят възможност 20 на сто от приеманите в тях деца и ученици, в това число деца и ученици с изявени дарби и/или със специални образователни потребности, да се обучават без заплащане. Почти всички частни училища са иновативни училища. В ЗПУО е упоменато, че това са училища, които разработват и въвеждат иновативни елементи по отношение на организацията и съдържанието на обучението, управлението или преподаването, разработват по нов начин учебно съдържание, учебни програми и учебни планове. Голяма част от общинските училища също са регистрирани като иновативни училища, като иновацията е в различна област. В България статутът на иновативно училище се определя от Министерството на образованието и науката, след подаден от училището конкретен проект с иновация, която цели планирано да подобри качеството на обучение, да развие ключови компетентности или цели постигане на по висок академичен успех. Критериите, по които се определя дали иновативният проект ще се одобри са описани подробно на сайта на МОН, като всяка година се публикува и списък с одобрените училища.

Финансирането на общинските училища става според броя на децата, броя на паралелките на база на стандарт, който е регламентиран и се изчислява за всяко дете и ученик (разходен стандарт), като зависи от броя на децата и учениците и се определя по бюджетите на общините, на чиято територия се намира тяхното седалище, въз основа на определени показатели, и се утвърждава с акт на Министерски съвет, като се разпределя между частни и общински училища. С получените от държавния бюджет средства частните училища финансират само дейностите по обучение, възпитание и социализация на децата и учениците. Общинските училища прилагат система на делегиран бюджет, която дава право на директора на училището да е второстепенен разпоредител с бюджет, като по този начин се разпорежда със средствата на училището (Държавен вестник, 2020).

Учебният план разпределя учебното време между учебните предмети или модули за придобиване на училищната подготовка. Структурата на учебния план обхваща три раздела: задължителни учебни часове; избираеми учебни часове и факултативни учебни часове.

В България до този момент не са изследвани различията между държавни и частни училища по отношение характеристики на училищната среда и наличие на програми, развиващи позитивното психично здраве на юношите.

ЧАСТНИ УЧИЛИЩА В ЕС И БЪЛГАРИЯ. ЕВРОПЕЙСКИ МОДЕЛ НА ОБРАЗОВАНИЕ

Частното образование присъства като феномен в българското образование в периода от Освобождението през 1878 г. до идване на комунистическия режим през 1944 г., когато с премахването на частната собственост, всички частни училища преустановяват своята дейност. След освобождението на България от турско робство е имало около 1500 училища (броят им варива в зависимост от източниците) на територията, където е имало българско население. Като цяло образованието по това време е относително добро, било е светско, а не религиозно и е следвало руски и западноевропейски модели. Финансирането му е зависело изцяло от общината, местната църковно-религиозна общност, както и от занаятчийските организации (Пеев, 2014). Частните училища са били най-често на чужди държави и са финансирани от тях или от съответните общности в България – турски (мюсюлмански), арменски, еврейски, гръцки и др. През 1885 г. е приет Закон за обществените и частните училища, който е първият образователен закон за вече съединената България. В него има наредба, която постановява създаване на училищни фондове, които да се използват за финансиране на образователните институции в страната (Еничарова, 2015). През 1891 г. влиза в сила Закона за народното просвещение, според който финансирането на учебните заведения вече не е общинско, а централизирано или смесено. Законът е дооформян и надграждан през 1909 г., когато началното образование става задължително, през 1921 г., когато основното образование става задължително, като до 1944 г. законодателството непрекъснато е дооформяно и променяно, най-вече в частта за финансирането на училищата, като насочеността е по отношение на сградния фонд и имотите, заплатите на учителите и осигуряването на книги и учебници. Към 1944 година в страната е имало над 8300 училища (Еничарова, 2015).

Почти веднага след демократичните промени през ноември 1989 година се откриват първите съвременни частни училища, една част от които са действащи и в момента. Те стават регламентирани участници в образователната система от законова гледна точка едва през 2016 г., когато се приема нов Закон за предучилищно и училищно образование, където частните училища официално са включени в системата за държавно финансиране при определени условия.

Европейската традиция по отношение на частните училища е малко по-различна. В различни документи на европейски институции може да се проследи типът и характеристиките на частните училища в Европа. Според класация за най-добрите образователни системи в света през 2024 г., Дания притежава най-добрата образователна система в света, като е и на едно от първите места по разходи за един учащ се от всички 73 изследвани страни. В тази класация България се намира на 51-во място. Първите пет места се заемат от европейски страни (освен Дания още Швеция, Великобритания, Финландия, Германия), което донякъде е показател за качеството на европейския модел на образование, както и за средствата, отпускани от държавния бюджет по това направление (*The Best Countries in the World, Ranked*, 2025). Най-високите разходи за образование от държавата като процент от БВП в Европа са в Исландия (8.2%), Швеция (7.6%), Дания (7.0%) и Норвегия (7.0%). Данните са от 2021 г. и са публикувани в годишния статистически доклад на ЮНЕСКО за 2024 г. България е на 22-ро място от 27 страни с 4.7% средства от БВП, дадени за образование от правителството (*World Education Statistics, 2024 | UNESCO*, 2024).

Във всички страни в Европейския съюз типът на задължителното образование е относително сходен като модел, тъй като включва начален, прогимназиален и гимназиален етап и в различните страни обхваща възрастта от 5 – 6 до 16 – 18 години. Този сходен подход към образованието ни позволява да говорим за *„европейски образователен модел“*, който включва едни и същи характеристики:

- триетапен модел на образователната структура (начално училище, прогимназиален етап на обучение, гимназия);
- задължително образование (за всички деца, които достигнат определена възраст, и продължава до определен клас, например завършване на основно образование);
- обща учебна програма на обучение, регламентирана със закон на съответната страна, която включва задължителни учебни предмети за съответния образователен етап, както и възможност за подобряване на учебното съдържание чрез допълнителни часове и тяхното организиране по начин, удобен за съответното училище;
- един и същи тип на организация на обучителния процес като брой учебни часове, стартиране на учебната година от средата на август до средата на септември в различните държави и приключване на учебната година от юни до края на юли, сходен принцип на ваканциите – лятна, есенна, зимна, пролетна, разпределени по различен начин в хода на цялата учебна година;
- възможност за диференцирано средно образование (профилиране), което дава различен тип диплома с различни възможности за продължаване в следващ етап на обучение.

Правото на съществуване на частните училища в страните от Европа е регламентирано по различен начин. Във всички страни обаче това право съществува и е законово обосновано, т.е. това е принцип, който съществува като неизменно право на гражданите на съответната страна. В едни страни то е залегнало в конституцията на страната като право на свободен избор на начина на обучение. В страните, в които няма конституция, това е регламентирано по друг начин. Във Франция, Италия, Испания, Нидерландия, Ирландия и други страни държавата финансира всички частни училища, които са лицензирани според закона за образование (Михова, 2002). Изискванията за откриване на лицензирано частно училище са законово описани и се контролират от съответните структури. Принципът е колкото по-високи сертификати искат да издават частните училища (например за специализирани средни училища), толкова по-високи са изискванията и е по-голям държавният контрол и регулацията върху съответните училища.

В страните от Европейския съюз частното образование се възприема предимно като право на свободен избор и алтернатива за образование, осигуряващо различен подход към образователния процес, например посредством Монтесори училища, Демократични училища, Валфдорски училища и пр. Друг вид частни училища като религиозните училища (католически, протестантски) често осигуряват равен достъп

до образование на маргинализирани общности (малцинствени, отхвърлени, рискови, икономически неравни и пр).

Финансирането на частните училища в страни от Европа е ориентирано в няколко посоки, като може да покрива разходи, свързани с педагогическия състав – обучения, трудови възнаграждения и т.н., или разходи, свързани с провеждането на учебния процес, както и капиталови разходи, но почти никога всичко заедно (Михова, 2002).

Според данни, изнесени от проф. Галин Цоков на годишна конференция на БАЧУ (Българска асоциация на частните училища), през 2024/25 учебна година в България има общо 229 частни образователни институции, като от тях 104 са училища и 125 са детски градини (БАЧУ, 2024). Това е около 10% от съществуващите 2331 общински училища в страната. Общо учениците, които се обучават в страната, включително в частни и държавни училища, са над 720 хиляди по данни на Министерството на образованието и науката (МОН).

Процентът на ученици в частни училища е относително съизмерим с тези в различни страни в ЕС. Разликата по-скоро е в отношението към частните училища в България и ЕС. В Българя битува мнението, че частните училища са елитарни училища. Непрекъснатото противопоставяне на държавни и частни училища и кое е по-доброто училище поражда обществен дебат, който формира негативни нагласи в обществото. От едната страна са институциите, специалистите и родителите, които смятат, че частното образование е частен бизнес и като такъв трябва да е извън системата на държавното финансиране. От другата страна стоят институциите (вкл. Българската асоциация на частните училища), специалистите и родителите, които вярват, че финансирането трябва да върви с децата, т.е. средствата определени с държавния образователен стандарт да се прехвърлят там, където учи детето, независимо дали училището е държавно или частно.

Как стои въпросът в ЕС? В повечето страни частните училища се възприемат като допълващ или алтернативен вариант на държавните (общински) училища. Нагласата е свързана с това, че държавното финансиране на частни образователни институции е начин първо, да се приемат държавните образователни стандарти, и второ, да се осъществява контрол върху съответните училища.

Може да се обобщи, че броят на частните училища в България е около 5% от броя на всички училища в страната, като по-голяма част от концентрирани в столицата. Една част от тях се възползват от възможността за държавно финансиране и като правило частните училища са и иновативни училища.

УЧИЛИЩНО-БАЗИРАНИ ПРОГРАМИ ЗА ПОЗИТИВНО РАЗВИТИЕ НА МЛАДИТЕ ХОРА

Позитивното развитие на юношите имплицитно се свързва с грижовна среда и грижовни възрастни, като това води до естествено фокусиране на програмите за позитивно развитие най-вече към училището, мястото където младите хора прекарват по-голяма част от ежедневието си и където е възможно да се предоставя подходяща информация за подобряване на социално-емоционалното психично благополучие на учениците, не само в позната, но и в подкрепяща среда (Rickard et al., 2024; Seligman et al., 2009; Allen et al., 2018; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Училищно-базираните програми за позитивно развитие на юношите имат голямо разнообразие по отношение формата (имплементирани в учебния процес, извънкласни и пр.), обхвата (всички ученици, определени класове, рискови групи или индивидуално) и времетраенето (целогодишни, еднократни, модулни и пр.), като всички те имат за цел да подобрят социално-емоционалното здраве на учениците, взаимоотношенията с другите, комуникационните и презентационните умения и т.н. (Curran & Wexler, 2017; Shek et al., 2019; Taylor et al., 2017; Waid & Uhrich, 2020). Обикновено програмите са в областта на лидерството, менторството, доброволни дейности, спортни постижения, като темите са изключително широки. Почти всички разглеждани програми за интервенция се основават на съществуващи модели на позитивно развитие на юношите, а теоретичните модели и изградения към тях инструментариум се използват за оценяване ефектите на приложените програми (чрез въпросници за самооценка се измерват позитивни конструкти като самоосъзнаване, Аз-ефективност, устойчивост, упоритост, емоционална регулация, емпатия и други, измерва се и психологически дистрес, употреба на вещества, рисково поведение, престъпност и пр., влияние на програмите върху академичния успех, влияние върху физическото здраве и

други показатели за благополучие) (Benson et al., 2011; Catalano et al., 2002; Curran & Wexler, 2017; Waid & Uhrich, 2020; Waters, 2011).

Част от позитивните програми за развитие на младите хора не могат да бъдат сравнявани директно, поради ред причини като неправилно описание на процедурите или интервенциите, културни различия в различните етноси или страни, използване на неподходящ инструментариум и пр., или по-трудно измерване на ефекта при сложни програми, обхващащи много ученици, сравнение с по-малко обхватни програми, или такива, които изследват само един или два конструкта (Kidger et al., 2012; Shek & Dou, 2024; Waters, 2011). Резултатите от прилагането на училищно-базирани програми за позитивно развитие подобряват удовлетвореността на юношите посредством утвърждаване на чувството за собствена значимост, адекватно взимане на решения, работа в екип и други (Roth et al., 1998). Развивайки благополучието на отделните индивиди се повишава нивото на психосоциалното благополучие на цялата екологична система, в която се намират участниците (Gomez & Ang, 2007; Shek, 2019). Вероятно това е причината такива програми да се използват и подкрепят предимно от богати и развити общества (DePaoli & McCombs, 2023; Osher et al., 2016).

ЕФЕКТИ НА ПОЗИТИВНОТО РАЗВИТИЕ НА ЮНОШИТЕ

Позитивното развитие на младите хора като подход, фокусиран върху развиване на силните им страни, насърчава благополучието и процъфтяването на юношите като изгражда психична устойчивост, намалява психичните проблеми, повишава социалните и академичните им постижения. Настоящият дисертационен труд се фокусира върху позитивни резултати на юношите в академичната сфера (ангажираност с училището и академичен успех) и в сферата на субективното им психично функциониране (психично благополучие и очаквания за бъдещето) във връзка с характеристиките на позитивното развитие.

Позитивно развитие на юношите и функциониране в академичната сфера

АНГАЖИРАНОСТ С УЧИЛИЩЕТО

Научната общност приема училищната ангажираност като мултидименсионен конструкт (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004), обхващащ връзката както с училището, така и с ученето. Въпреки че първоначално е била съставена от две димeнсии – поведенческа и афективна (Finn & Voelkl, 1993), впоследствие е допълнен когнитивният елемент (Fredricks et al., 2004; Jimerson, 2003), а най-късно е добавена действената ангажираност (agency) (Reeve & Tseng, 2011). Някои автори включват като допълнителна димeнсия академичната ангажираност (времето, отделено за учене), която може да се разглежда като част от поведенческата ангажираност (Lam et al., 2014).

Афективната ангажираност показва отношението на ученика към училището, интересът му към ученето като процес, т.е. чувството за свързаност както с училището, така и с ученето (Jimerson, 2003).

Поведенческата ангажираност се отнася за усилията и старанието, които ученика влага в учебния процес и участието в извънкласни дейности в училище (Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2014).

Когнитивната ангажираност показва доколко ученика осмисля и интегрира информацията, получена в хода на учебния процес, посредством количеството, вида и процесите при стратегиите за учене, които учениците използват, определен стил на учене и саморегулирано учене (Lam et al., 2014; Walker et al., 2006).

Действената ангажираност (agency) е сложен конструкт, който отразява способността на учениците да са целеустремени, да преследват и постигат набелязана цел в училище. Този характерен начин на мислене (целево ориентиран) е пряко свързан с когнитивната и поведенческата ангажираност. Като концепт „*agency"*се възприема като целенасочено, осъзнато и волево действие (правене), което има за цел постигане на конкретен, желан и очакван резултат в момента, който да промени съществуващата реалност като такава (Schatzki, 2025). Действената ангажираност се отнася до проактивния принос на учениците към учебния процес (Reeve & Tseng, 2011).

Ангажираността с училището може да е и „неангажираност", като изследователи отбелязват, че двете не са взаимно изключващи се, а съпътстващи процеси. Някои автори разглеждат ангажираността и неангажираността като част от един континуум, а други като два различни конструкта. Ниските нива на училищна ангажираност се свързват с разсейването от съответните дейности, свързани с училището, а

високите нива с усвояването, интереса, активността към съответните дейности. Въпреки че на практика и четирите компонента на училищната ангажираност могат да бъдат позитивни или негативни, в настоящия дисертационен труд ще се фокусираме само върху наличието им, т.е. на активираната им (позитивна) форма (Lomholt & Qvortrup, 2025; Reeve & Tseng, 2011; Wang & Holcombe, 2010).

Изследователи в полето на психологията и педагогиката установяват, че училищната ангажираност има висока прогностична сила по отношение на голям диапазон резултати в областта на развитието и образованието. Тя корелира с учебните практики, възприетата подкрепа от учители, връстници и родители, позитивни емоции, академични постижения и поведение в училище (Lam et al., 2014).

Училищната ангажираност на учениците е предиктор на академичния им успех. Изследвания на Фурлонг показват, че високите нива на социално-емоционално здраве при юношите, които са свързани с по-добрите академични постижения, имат значителна връзка с училищния климат (Furlong et al., 2013b). Върху училищната ангажираност може да се влияе, посредством параметрите на училищната среда.

Устремеността към лична и всеобхватна цел, придружена с убедеността на индивида, че може да се справи, води до чувство на благополучие (Snyder, 2009; Snyder & Lopez, 2001). Според Мамели и Пасини действената ангажираност на учениците е свързана със способността им да влияят и преобразуват различните практики на учене (Mameli & Passini, 2019).

Ролята на учителя е определяща за насърчаване на вътрешната мотивация и ангажираността на учениците в ученето, постоянството и използването на образователни стратегии (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Vansteenkiste et al., 2009).

Най-често изследователите свързват подобряването на параметрите на училищната ангажираност с подобряване на академичните постижения, като са докладвани и връзки между училищната ангажираност и концепти от позитивното развитие на юношите – психично благополучие, емоционална регулация, преследване на цел и др. Също така е посочена взаимовръзка между социално-икономическия статус, пола и училищната ангажираност, като момчетата с нисък социално-икономически статус имат по-ниска училищна ангажираност. Ниската подкрепа от връстници се свързва с ниски нива на поведенческа ангажираност (Chase et al., 2015).

Училищната ангажираност се свързва положително с емоционалната регулация, оптимизма, устойчивостта и осъзнатостта. По отношение на пола, момичетата имат по-висока училищна ангажираност от момчетата. Училищната ангажираност е предиктор за психично благополучие при учениците (Iqbal et al., 2021).

Поведенческата и когнитивната ангажираност са свързани с високоакадемично представяне, като в същото време високата обща училищна ангажираност действа протективно спрямо рисковото поведение (Upadyaya & Salmela-Aro, 2021).

Връзката на училищната ангажираност с очакванията за бъдещето, академичните постижения, емоционалната регулация, връзка с връстниците и други концепти от позитивното развитие на юношите също е докладвана от изследователи (Fredricks et al., 2004; Wang et al., 2016; Wang & Holcombe, 2010).

АКАДЕМИЧЕН УСПЕХ

Под понятието „академичен успех“ се разбира степента на показаните знания и умения, резултатът от зададена задача или друго положено от ученика действие и получен резултат, оценени от учителя под формата на количествени оценки, които в българската образователна система са от слаб 2.00 до отличен 6.00. Академичният успех се припокрива с понятието „академично постижение“, като част от критериите, които ги определят са процедурните и декларативни знания – оценки, сертификати, получена образователна степен и прочие. Общото между тях е необходимостта от това да се положат интелектуални усилия за усвояване на определен материал (Steinmayr et al., 2014). Средният академичен успех е често използван критерий в психологическите, педагогически и социологически проучвания за установяване на определени корелации с различни изследвани конструкти. Установени са значителни положителни корелации между средния академичен успех на ученици в гимназиален етап на обучение и конструкти от позитивното развитие на младите хора като Аз-ефективност, увереност, свързаност, вяра, надежда, оптимизъм, училищна принадлежност и прочие (Bandura, 1996, 1996; Finn & Rock, 1997, 1997; Kozina et al., 2019; Snyder & Lopez,

2001; Stasinou et al., 2020). Също така има установени положителни корелации с очакванията за бъдещето (Finn, 1972), както и със Социално-икономическия статус на семейството (Steinmayr et al., 2014). Изследователите свързват академичните постижения с училищната ангажираност или неангажираност, предимно с поведенческата, когнитивна и афективна ангажираност (Fredricks et al., 2016; Wang & Holcombe, 2010).

Позитивно развитие на юношите и субективно психично функциониране

ПСИХИЧНО БЛАГОПОЛУЧИЕ

Психичното благополучие е един от най-изследваните конструкти в позитивната психология, като различните автори възприемат различни дефиниции и структура в зависимост от целта, характера и аудиторията на техните проучвания. Най-често благополучието се интерпретира като съвместна проява на хедонистичен (субективен) и евдемоничен (психически) компонент (Ryan & Deci, 2001; Strelhow et al., 2020). В психологията понятието „хедонистичен“ се свързва с „това, което прави живота и опита приятен или неприятен“ (Kahneman, 1999, p.3), като класическото разбиране за хедонистичното е удоволствието, щастието под формата на сензитивно удоволствие, изпитване и задоволяване на потребности, радост и липса на неприятни емоции. Понятието „евдемоничен“ се свързва с удовлетвореността от живота, реализиране на собствения потенциал, да се живее добре и пълноценно (Henderson & Knight, 2012; Ryan & Deci, 2001; Stoddard & Pierce, 2015). Според Карол Риф психичното благополучие има шест измерения: себеприемане, положителни отношения с другите, автономност, цел в живота, овладяване на средата и личностно развитие (Ryff & Keyes, 1995).

Всеки индивид има собствени критерии, които използва, за да направи самооценка за степента на благополучие която изпитва, както и сам да определи важността и тежестта на всеки един от конструктите, които го съставят, но все пак има общи измерители (Таир, 2023).

Психичното благополучие при юношите включва и социален компонент, т.е. интегрирането на хедонистичните, евдемоничните и социалните перспективи на благополучието биха довели до процъфтяване на юношите (Henderson & Knight, 2012; Ryff & Singer, 2008). Според Кийс благополучието е субективно и се дефинира най-общо като личното усещане на човек по отношение на връзката му с другите, като тази перцепция зависи както степента в която индивидът е приет от социума, така и с приноса, който има за това общество (Keyes, 2005). Социалното благополучие се дефинира най-общо като личното усещане за връзка с другите. Тази индивидуална перцепция на личността касае както степента й на интеграция и приемане от социума, така и на приноса, с който обогатява съответната среда (Keys, 2005). Този вид благополучие е свързано и със социално икономическия статус. През 1998 г. Кийс определя социалното благополучие като мултидименсионален конструкт, включващ пет измерения – социална интеграция, социален принос, социална актуализация, социално приемане и социална съгласуваност. Според него социалното благополучие е оценката на обстоятелствата и начин на функциониране на индивида в социума (Keyes, 1998).

Емоционалното благополучие отразява развитието на собствения потенциал, високата емоционална регулация, стремежът към съвършенство, пълна реализация на личността. Много изследователи дават различно определение на този многомерен конструкт, отразяващ развитието на собствения потенциал, високата емоционална регулация и стремежът към съвършенство, но повечето от тях се обединяват от идеята, че благополучието е реализация на личността, намирането на смисъл в живота, съчетан с отговорен, грижовен и осъзнат Аз (Keyes, 2002). Конструкти на позитивната психология са всички позитивни емоции, благодарност, ангажираност, търсене на смисъл и цел в живота, креативност, емпатия, самоконтрол, самооценка, себеприемане, емоционална регулация, оптимизъм, връзка с другите, както и развитие на позитивни страни на характера, справяне със стреса, резилиънс, изграждане на копинг стратегии и прочие (Стаматов, & Сарийска, 2022).

Психично благополучие е положителното индивидуално функциониране, състоящо се от шестте елемента на психологическото благополучие на Карол Риф – себеприемане (позитивно отношение към себе си, приемане на всички аспекти на личността, включително негативните), овладяване на средата (чувство за компетентност, успяване да се подбере контекст, който е подходящ и да го развива), положителни отношения

с другите (проява на емпатия, загриженост и доверие към връстници, приятели, родители, ценене и разбиране ролята на човешките взаимоотношения), цел в живота (смислен и осъзнат живот), лично израстване (усещане за развитие, реализиране на собствения потенциал, желание за нови неща) и автономност (независимост, способност за разграничаване от другите и отстояване на себе си) (Ryff & Keyes, 1995).

Социално благополучие е личната оценка на всеки индивид за качеството на живот, който води в социалната среда, в която живее, както и доколко е интернализирал изискванията, нормите и критериите, възприети от тази среда. Състои се от няколко елемента, които заедно показват в каква степен индивидът функционира добре в различни контексти – като съученик, гражданин, съсед и т.н. Това са социална кохерентност, социално приемане, социална актуализация, социален принос и социална интеграция. Смята се, че социалното благополучие е противовес на алиенацията (Keyes & Shapiro, 2005).

Изследвания показват, че всяка от заложените характеристики на позитивното развитие се свързва положително с благополучието на юношите – например Аз-ефективност, позитивни очаквания за бъдещето (Ryan & Deci, 2001), благодарност (Wood et al., 2010), позитивни отношения с другите (Teubert & Pinquart, 2011) и т.н.

От гледна точка на развитийната психология усещането за благополучие през годините на юношеството намалява, като този процес е по-изразен при момичетата (González-Carrasco et al., 2017). Въпреки това, при наличие на програми или интервенции, свързани с позитивното развитие на младите хора и или развитие на силни страни от характера, психичното благополучие при юношите може не само да се задържи, но и да се повишава (Allen et al., 2022; Benson et al., 2011; Furlong et al., 2014; Iqbal et al., 2021; Lerner et al., 2011; Scales et al., 2000; Stoddard & Pierce, 2015).

ОЧАКВАНИЯ ЗА БЪДЕЩЕТО

Очакванията за бъдещето са жизненоважни в периода на юношеството, тъй като излизайки от защитената семейна среда, младите хора преживяват прогресивно когнитивно развитие, влизайки в нови социални роли в училище, приятелска среда, създаване на интимни връзки и други (Dutra-Thomé et al., 2013). Това предполага наличие на повече възможни бъдещи траектории и генериране на личностно значими цели, които претърпяват развитие, осмисляне и пренареждане в периода от 12 до 19 години (Sun & Shek, 2012). Да има лично значима цел е важен аспект, не само за психичното здраве на юношите, тя е свързана и с психичното благополучие, като в същото време е отрицателно свързана с рискови фактори като употребата на вещества (Hill et al., 2013). Целта е развитиен актив, който е индикатор за просперитет на младите хора (Benson et al., 2011).

Курт Левин пръв изследва в дълбочина очакванията за бъдещото. Според него именно периодът на юношеството е времето, когато младите хора трябва да изградят адекватна времева перспектива, свързваща реалните възможности и идеалистичните надежди на личността. Той концептуализира ориентацията за бъдещето при юношите, като проява на личностни (идеални) и екологични (реалистични) фактори, като основно се разглеждат четири основни перспективи: мотивационни, оценъчни, целеви и личностни (Lewin, 1938b). Изграждането на бъдеща траектория е свързана и с избягване или отлагане на негативните аспекти в живота на юношите. Повечето изследователи разделят факторите, които влияят на ориентацията на младите хора към бъдещето в две посоки - като изграждане на позитивна ориентация, и като избягване на негативни събития (Seginer, 2008). Ангажирането с бъдещи проекти води до предвиждане на това какво ще се случи, на развитие на адаптивни умения и позитивни личностни характеристики. Създаването на позитивни очаквания води до постепенно развитие и изграждане на адекватна очаквана валентност по отношение бъдещата ангажираност със задачи, планове, дейности (Gjesme, 2007). Позитивните очаквания влияят положително на здравословното развитие на младите хора. Изследвания доказват, че има връзка между приноса на общността и колективната ефикасност с бъдещите очаквания, посредством целта и надеждата. По-голяма колективна ефикасност и принос към общността водят до повече позитивни очаквания за бъдещето (Cohen et al., 2008). Очакванията за бъдещето на учениците в гимназиалния етап на образование оказват силно влияние върху дългосрочните планове за живота, изработване на по-ясна визия по отношение на придобиване на подходящо образование, възможности и удовлетвореност от бъдещата

работа, осъзнаване на необходимостта от социална и емоционална адаптация, планове за брак, семейство и деца (Dutra-Thomé et al., 2013). В настоящото изследване се използва терминът "очакване", в смисъл на "вярване, че нещо ще се случи“.

Един от моделите, който разглежда очакванията за бъдещето като домейн специфични, е предложеният през 2008 година модел от Елън и Бенедикт Макрайтър, който включва 5 области от бъдещия живот (McWhirter & McWhirter, 2008): работа и образование; брак и семейство; общество и социални дейности; здравословен начин на живот; бъдеще на децата.

Според този модел позитивната ориентация към бъдещето има протективен ефект върху редица аспекти от развитието на юношите (McWhirter & McWhirter, 2008).

Проучвания показват връзката на по-високия социално-икономически статус с по-високите образователни очаквания на младежите (Has et al., 2021). По-високият социално-икономически статус (това включва не само доходите, но и финансовата сигурност, възможности за по-добро образование, по-добро физическо здраве и пр.), както и по-високото образование на родителите също се отразяват положително на очакванията за бъдещето на младите хора (Burger & Mortimer, 2021). Вероятно причината е това, че формирането на бъдещи очаквания се случва постепенно, в различни екологични контексти, включително семейството и социално-икономическите условия, в които се развива младият възрастен (Peeters, 2024). Бъдещите очаквания са по-високи, когато училищната ангажираност е по-висока (Stoddard & Pierce, 2015).

ВТОРА ЧАСТ – ПОСТАНОВКА НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

ТЕОРЕТИЧЕН МОДЕЛ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Сред ключовите социални контексти, формиращи и подкрепящи позитивното развитие на юношите, изследването се фокусира върху контекста на училищната среда като мястото, в което юношите прекарват много време и осъществяват интензивни социални взаимодействия със своите връстници и с учители и други грижовни и подкрепящи възрастни, които са наставници в академичната, но едновременно с това и в общожитейската сфера.

От гледна точка на позитивното образование основна цел на училището е не само постигането на академични успехи, но и добро психично здраве и процъфтяване на учениците чрез прилагане на позитивни подходи за стимулиране силните страни на характера и развиване на индивидуалните способности на всеки ученик (Seligman, 2011; Seligman et al., 2009). Училищната среда може съществено да допринесе към развиването и утвърждаването на силните страни на младите хора посредством създаване на мотивация, влагане на усилие в поставените задачи, използване на стратегии за учене, активна ангажираност в училищния живот, създаване на чувство за принадлежност и пр. (Ames, 1992; Chase et al., 2015; Iqbal et al., 2021).

Научни изследвания по отношение извеждане характеристики на училищната среда, специфични за частни училища в гимназиална възраст (програми за позитивно развитие на юношите, изграждане на чувство на принадлежност и пр.), както и сравнението на тези критерии с характеристики на образователната среда в държавни училища в България, не са намерени от изследователя. В световен мащаб има статии, сравняващи двата контекста (частни-държавни училища), но проблематиката засяга най-вече ролята на училищната среда за повишаване на академичното представяне на юношите и подобряване на психичните им показатели (Ali & Raza, 2024; Kitula & Meney, 2026).

Специфичният принос на настоящото изследване е, свързан с това, че се изследва по какъв начин аспектите на функционирането на юношите (академичен и субективен) имат отношение към позитивното им развитие и към типа училищна среда – държавно или частно училище.

Характеристиките на образователната среда в тези два типа училище са сходни, доколкото учебните програми и цялостната образователна среда се регулират от националното законодателство. Същевременно, една от основните функции на частните училища е да бъдат алтернатива за образование, осигуряващо различен подход към образователния процес, като така семействата могат да избират училища със собствена

концепция на обучение и прилагащи иновативни образователни подходи. В този аспект можем да предположим, че частните училища в България в по-висока степен биха интегрирали в своята образователна концепция теоретични принципи и практически програми в областта на позитивното образование и позитивното развитие на младите хора.

В основата на идеята за позитивно развитие на младите хора чрез развиването на техните силни страни стои разбирането за широк кръг от позитивни резултати, които се реализират във всички сфери на функциониране на юношите, включително физическо здраве, психично здраве и благополучие, академични постижения, взаимоотношения с другите, превенция на рисково поведение и други (Beck & Wiium, 2019; Csikszentmihalyi, 1990; Finn & Rock, 1997b; Furlong & Cartmel, 2006; Stoddard & Pierce, 2015; Sun & Shek, 2012). Настоящото изследване е насочено към проучване на показатели, които оценяват функционирането на юношите в академичната сфера и в сферата на субективното психично функциониране. Фокусът върху академичната сфера, представена чрез конструктите ангажираност с училището и академичен успех, дава възможност за анализ на приноса на позитивното развитие на юношите към областта на по-традиционното разбиране за училището като място за учене и придобиване на академични знания. Фокусът върху сферата на субективно психично функциониране, представена чрез конструктите психично благополучие и очаквания за бъдещето, дава възможност за анализ в областта, към която именно е насочен подходът позитивно развитие на юношите – процъфтяването, както и очакването за позитивно развитие в конкретни житейски области в бъдещето.

Изследването отчита и промените, свързани с промяната на нивата на психичното здраве (Baltes et al., 1980) и академичното представяне (Beck & Wiium, 2019; Kozina et al., 2019) през гимназиалните години в зависимост от пола и възрастта, които са важни за полето на развитийната психология и са проучвани от редица изследователи. Някои изследвания не установяват възрастови различия по отношение на социално-емоционалното здраве (Springer et al., 2011), докато други показват по-високи нива на психично благополучие при по-големите юноши в сравнение с по-малките (De-Juanas et al., 2020). Според някои изследвания има разлики между момичета и момчета по отношение на определени конструкти на психичното здраве (Furlong & Cartmel, 2006; Tomé et al., 2021), докато други не намират такива разлики (Piqueras, et al., 2019).

Специфична социално-демографска характеристика, включена в настоящото изследване, е социално-икономическият статус на семействата на юношите. Очакваме тази характеристика да е значима в контекста на различията между частни и държавни училища, доколкото образованието в частно училище в България е свързано със значителна по размер финансова такса. Също така, изследванията показват значим ефект на социално-икономическия статус върху развитието на юношите, като е установена положителна взаимовръзка между социално-икономическия статус и нивото на социално-емоционално здраве (Tan et al., 2020), както и между социално-икономическия статус и позитивните очаквания за бъдещето (Burger & Mortimer, 2021), включително в сферата на образованието (Has et al., 2021).



Фигура 3. *Теоретичен модел на изследването*

Цел и задачи и на изследването

Целта на изследването е да проучи характеристики на позитивното развитие на юношите в контекста на училищната среда в държавни и частни училища и връзките им с ангажираността с училището и академичния успех (академична сфера) и психичното благополучие и очакванията за бъдещето на юношите (субективна сфера).

Изследването си поставя следните **задачи:**

1. Да се проучи позитивното развитие на юношите посредством изследване на социално-емоционалните им силни страни според модела Ковиталност;
2. Да се изследват взаимовръзките между позитивното развитие на юношите и:

a) характеристики, специфични за училищната среда в държавни и частни училища;

b) социално-демографски характеристики като пол, възраст и социално-икономически статус на семейството;

3. Да се анализират аспекти на академичното функциониране на юношите като ангажираност с училището и академичен успех във връзка с характеристиките на Ковиталността, както и с характеристиките на училищната среда и социално-демографските характеристики;
4. Да се анализират аспекти на субективното психично функциониране на юношите като психично благополучие и очаквания за бъдещето във връзка с характеристиките на Ковиталността, както и с характеристиките на училищната среда и социално-демографските характеристики.

Хипотези

1. Предполагаме, че съществуват характеристики, които са специфични за училищната среда в държавните и в частните училища, и които предпоставят различия в нивата на отделните силни страни на юношите и на общото им социално-емоционално здраве. Поради липсата на съществуващи изследвания, настоящата хипотеза е експлораторна и предстои да бъде доказана в рамките на експлораторно качествено изследване на училищната среда в държавни и частни училища.
2. Очакваме социално-демографските характеристики на юношите да са свързани с характеристиките на Ковиталността, като по-високата възраст и по-високия социално-икономически статус са свързани с по-високите нива на Ковиталност при учениците (Pennell et al., 2015; Tan et al., 2020). Допускаме, че няма различия по пол по отношение на характеристиките на Ковиталността (Piqueras, et al., 2019).
3. Предполагаме, че по-високите стойности на характеристиките на Ковиталността при юношите са свързани с тяхното академично функциониране (Ames, 1992; Chase et al., 2015; Iqbal et al., 2021) и по-конкретно с: a) по-висока ангажираност с училището (Fang et al., 2021; Furlong et al., 2013b); b) по-висок академичен успех (Arslan et al., 2022; Finn & Rock, 1997b).
4. Предполагаме, че по-високите стойности на характеристиките на Ковиталността при юношите са свързани с тяхното субективно психично функциониране (Allen et al., 2022; Lerner et al., 2011, 2011, 2014; Renshaw et al., 2014), и по-конкретно с: a) по-високо психично благополучие (Jones et al., 2013; Paz & Kim, 2022); b) по-позитивни очаквания за бъдещето (Furlong & Cartmel, 2006; Furlong et al., 2014).
5. Очакваме аспектите на академичното функциониране ангажираност с училището и академичен успех да са свързани също с: a) характеристиките на училищната среда в държавни и частни училища (експлораторна хипотеза); b) социално-демографските характеристики на юношите, като ангажираност с училището е по-висока при момичетата (Pakistan & Ullah, 2019; Houtte, 2004), юношите на по-висока възраст (De-Juanas et al., 2020; Finn & Rock, 1997b; Pennell et al., 2015b) и при учениците от семейства с по-висок социално-икономически статус (Tomaszewski et al., 2020). Академичния успех е по-висок сред момичетата (Johnson et al., 2007; Kirk et al., 2012), сред юношите на по-висока възраст (Navarro et al., 2015) и при учениците от семейства с по-висок социално-икономически статус (Tomaszewski et al., 2020).
6. Допускаме, че аспектите на субективно психично функциониране на юношите психично благополучие и очаквания за бъдещето са свързани също с: a) характеристиките на училищната среда в държавни и частни училища (експлораторна хипотеза); b) социално-демографските характеристики на юношите, като психичното благополучие е по-високо при момичетата (Geng & He, 2022), сред юношите на по-висока възраст (De-

Juanas et al., 2020) и при учениците от семейства с по-висок социално-икономически статус (Alivernini et al., 2020) и очакванията за бъдещето са по-позитивни сред момичетата (Kirk et al., 2012), сред юношите на по-висока възраст (Beal et al., 2016) и при учениците от семейства с по-висок социално-икономически статус (Navarro-Carrillo et al., 2020)

Дизайн на изследването

Настоящото изследване е наблюдателно проучване (observational study). Според изследователския дизайн то представлява срезово (cross-sectional) проучване.

Прилага се смесена изследователска методология с последователно провеждане на качествената и на количествената част, като доминиращо е количественото изследване. Поради липсата на съществуващи научни изследвания относно специфичните характеристики на училищната среда в частните училища в България в сравнение с характеристиките на средата в държавните училища, изследването включва като първа стъпка качествен компонент с експлораторен характер, който цели да идентифицира тези характеристики посредством полу-структурирани интервюта с представители на частни и държавни училища. Идентифицираните характеристики на училищната среда в частни и държавни училища след това се включват сред факторите, анализирани в рамките на количественото изследване.

Процедура на изследването

Процедурата на изследването първоначално включва изработване на различни документи, необходими за коректното провеждане на теренното изследване: описание на самото изследване, писмо до директорите на съответните училища, писмо до служебните лица в училището (психолози, педагогически съветници други), писмо до родителите, информирано съгласие за участие в изследването от страна на участниците, въпросник за количественото изследване, въпросник за качественото изследване.

Изследването е одобрено от Етичната комисия на Институт за изследване на населението и човека при Българска академия на науките.

В експлораторното качествено изследване участват представители на осемте изследвани училища – училищни психолози, педагогически съветници или други административни лица, които имат компетентността да отговорят на въпросите от полу-структурираното качествено интервю. Отговорите им се регистрират от изследователя под формата на аудиозапис/записки и се транскрибират. Събраните данни се обобщават и обработват в текстов файл.

В количественото изследване участват юноши, ученици в гимназиален курс. В голямата си част изследваните лица не са пълнолетни, затова проучването се осъществява след предварително информиране и получаване на съгласие първоначално от директора на училището, след това от класните ръководители и уведомяване на училищните психолози. На случаен принцип се избират класове, които да участват в проучването, като информацията се съобщава чрез изпращане на писмо и информирано съгласие до родителите в електронната система „Школо“. След уведомяване на родителите, съгласилите се да участват в проучването ученици получават на хартиен носител информирано съгласие, което родителите или те (ако имат навършени 18 г.) подписват в срок, обикновено в рамките на една учебна седмица.

Самият въпросник се попълва най-често в часа на класния ръководител, заедно с кратка презентация на изследването и устна инструкция за начина по който е необходимо да се попълнят въпросите от учениците. Целият въпросник (7 страници) се предоставя на хартиен носител, като попълването е анонимно (учениците не попълват никъде името си), и обикновено отнема около 25-30 минути за попълване на всички въпроси. Информацията се въвежда в и се обработва посредством статистически пакет IBM-Statistics SPSS 21 и статистическа програма JASP.

Пилотно изследване

В рамките на количественото изследване е проведено пилотно проучване с цел да се проверят психометричните характеристики на методите. Пилотното изследване е осъществено между месеците март и май 2024 г. в държавни и частни училища с гимназиален етап на обучение в град София. В пилотното изследване участват 143 ученици, от които 51 момчета и 92 момичета, на възраст от 13 до 19 години (от 8-ми до 12-ти клас), като 86 от тях са от държавни и 57 са от частни училища.

В резултат от проведеното качествено проучване за характеристиките на училищната среда в пилотното изследване, във въпросника на основното изследване са включени допълнителни характеристики на училищната среда във връзка с наличие на дейности, свързани с извънкласните активности на учениците – това са зелени, бели и друг вид училища, допълнителни дейности свързани с участие в състезания, допълнителни часове по предмети изучавани в училище, културни дейности, клубове по интереси, доброволчески дейности, като общия брой на въведените допълнителни айтеми е седем.

След проведеното пилотно проучване може да се каже, че избраните въпросници са с добри психометрични показатели, достатъчно надеждни и приложими за юноши от българска популация.

Основно изследване

Основното количествено проучване е проведено от средата на месец май до края на месец юли за учебната 2023/24 и от месец октомври до началото на месец декември за учебната 2024/25 година в четири държавни и три частни училища с гимназиален етап на обучение в град София. В основното проучване участват общо 650 изследвани лица на възраст от 13 до 19 години, ученици в 8-ми до 12-ти клас. Разпределението им по пол е равномерно, като от тях 321 (49,3%) са момчета и 329 (50,0%) са момичета; 266 (40,9%) са от държавни училища и 384 (59,1%) са от частни. Почти всички ученици (98%) са с българска етническа принадлежност, а родителите им са предимно с висше образование (82,7% майки и 74,1% бащи с висше образование).

МЕТОДИ

Характеристики на училищната среда

С цел идентифициране на характеристики, които са специфични за училищната среда в държавните и частните училища и биха могли да допринесат за позитивното развитие на юношите и развиването на силните им страни, е проведено **експлораторно качествено изследване** с представители на осем столични училища (четири държавни и четири частни). Този метод е предпочетен, поради липсата на достатъчно научни изследвания в България, които да отразяват и проучват спецификата на частните училища в България, както по отношение на характеристики на училищната среда, така и по отношение на използване на методи за позитивно развитие на юношите.

Процедурата на качественото изследване включва разговор с директор или собственик, депозиране на официално писмо с описание на изследването, придружени с копие от разрешението за провеждане на изследването от етичната комисия на ИИНЧ и въпросник с качественото изследване. В неформален разговор се уточняват специалистите от страна на училището, които са компетентни да отговарят на посочените въпроси, след което в удобен за съответния специалист ден, се провежда полу-структурираното интервю. Разговорът се описва писмено или се записва от изследователя, като след това отговорите се обобщават и използват за целите на настоящото проучване.

Социално-демографски характеристики

Изследват се пол, възраст, етническа принадлежност (не се използва за анализ, образование на родители (не се използва за анализ) и социално-икономически статус. Скалата за социално-икономически статус на семейството се основава на подхода за материални притежания *(material assets)* на семейството, подходящ за оценка на обективния материален статус на семейството в изследвания с юноши и използван в международното изследване „Поведение и здраве при деца в училищна възраст“ (Health Behaviour in School-aged Children – HBSC). За целите на изследването е направена адаптация на Скала за материален статус на семейството, трета ревизия (Family Affluence Scale III – FAS III) (Torsheim et al., 2016), като скалата за отговор е променена. Модифициран е въпросът относно семейната почивка и са включени два нови фактора – големина на семейния дом и платена помощ в домакинството, чиято цел е да диференцира семействата с висок и много висок социално-икономически статус. В настоящото изследване скалата включва оценка на 6 притежания на семейството: големина на семейния дом (по-малък от нужното/достатъчно голям за семейството/по-голям от нужното), брой бани (от 0 до 3 или повече), брой компютри (от 0 до 3 или повече), брой автомобили (от 0 до 3 или повече), брой семейни почивки годишно (от 0 до 3 или повече), помощ в

домакинството от платени служители (не/да). В последващите анализи скалата се използва като непрекъсната променлива или като три групи с нисък, среден и висок социално-икономически статус, които са обособени спрямо насоките за анализ на скалата FAS III (с нисък социално-икономически статус са 20-те процента от юношите с най-ниските стойности по скалата, с висок социално-икономически статус са 20-те процента от юношите с най-високите стойности по скалата, а със среден социално-икономически статус са останалите 60% от юношите). Проведен е експлораторен факторен анализ на скалата по метода на главните оси (Principal Axis Factoring), като е установена еднофакторна структура, а единственият фактор обяснява 26,4% от дисперсията в данните. Анализът на вътрешната консистентост показва приемливи стойности на коефициента алфа на Кронбах ($\alpha = 0.67$).

Участие на учениците в дейности и програми, организирани от училището

За целите на настоящото изследване е разработен въпросник относно участието на учениците в дейности и програми, организирани от училището, през текущата учебна година. Въпросите, свързани с допълнителните дейности в училището са разработени на основа на професионалния опит на изследователя и след провеждане на разговори с представители на държавни и частни училища и в последствие са прибавени в основното изследване. Изследват са 7 типа дейности и програми. Скалата за отговор е 4-степенна и отчита честотата на участие на учениците в съответната дейност или програма, като за първите две дейности категориите са „не съм участвал“, „участвах веднъж или няколко пъти“, „участвах през повечето време“ и „участвах винаги или почти винаги през цялата учебна година“, а за останалите дейности – „не съм участвал“, „1 път“, „2 пъти“ и „3 или повече пъти“.

Позитивно развитие на юношите – Ковиталност

Изследването на Ковиталността се извършва посредством въпросник, който измерва социално-емоционалното здраве на гимназисти (Social-Emotional Health Survey-Secondary, SEHS, Furlong et al., 2014). Въпросникът е валидиран в редица страни като САЩ, Китай, Япония, Испания, Италия, Турция, Словакия, Австралия и други) и се използва от изследователи за предсказване на социално-емоционалното здраве на юноши (Falcó et al., 2024; Fang et al., 2021; Pennell et al., 2015; Renshaw et al., 2014).

Ковиталността на учениците е мета-конструкт от по-висок ред, отразяващ синергичния ефект, предизвикан от общото влияние на четирите основни конструкта, които съдържат други 12 подфактора. Това са: Вяра в себе си – изградена от факторите: самосъзнание, упоритост и Аз-ефективност; Вяра в другите – включва подкрепа в училище, сплотено семейство и подкрепа от връстниците; Емоционална компетентност – съставена от: самоконтрол, емпатия и поведенчески самоконтрол; Ангажиран живот – изследван чрез факторите: оптимизъм, енергичност и благодарност (Furlong et al, 2013). Въпросникът има общо 12 субскали, които включват 36 айтема, разпределени равномерно по 3 айтема за всяка субскала (Furlong et al., 2018). Отговорите се оценяват по четири степенна Ликертова скала - 1-изобщо не е вярно, 2-донякъде вярно, 3-в голяма степен вярно, 4- напълно вярно. В България моделът Ковиталност досега не е познат и въпросникът се използва за първи път в настоящото изследване. За целите на изследването въпросникът ще се използва на ниво12 подфактора, тъй като това са широко използвани и познати концепти от позитивната психология, които могат да се сравняват с други изследвания. Четирите подфактора от второ ниво са специфични и уникални като съчетания за разглеждания модел и се използват по препоръка на авторите за установяване на нивото на социално-емоционалното здраве на юношите (скрининг) и работа по четирите направления (индивидуална работа и включване в програми за позитивно развитие) (Furlong et al., 2014, 2022; Pennell et al., 2015). Допълнителна подкрепа за това изследователско решение идва от проведения конфирматорен факторен анализ (описан по-долу), който потвърждава 12-факторен модел с добра пригодност.

Направен е конфирматорен факторен анализ (CFA) на въпросника за измерванена социално-емоционално здраве (ковиталност) SEHS-S с цел да се потвърди пригодността на модела, докладвана от основателите на методиката (Furlong et al., 2020). Качеството на модела от 36 айтема, групирани във 12 фактора показва стойности на $\chi^2 = 1022.148$, $df = 528$, $p<.001$, $CFI = 0.952$, $TLI=0=943$, $SRMR = 0.036$, $RMSEA = 0.038$, което показва добра пригодност на модела, като можем да обобщим, че изследваният модел е

статистически силен, надежден и добре приляга към данните. Факторният анализ показва отлична надеждност на скалите (α=.912; ω=.941).

Ангажираност с училището

За измерване на ангажираността с училището на юношите са използвани въпросник за ангажираността на учениците в училище (Student Engagement in Schools Questionnaire, SESQ, Hart et al. 2011) съставена от 31 айтема и Скала за действена ангажираност (Agentic Engagement Scale, AES, Reeve, 2013), съставена от 5 айтема. Въпросникът както и негови вариации е използван и познат както в български контекст (Христова et al., 2020), така и в международен (Hart et al., 2011; Jack Lam, 2005; Lam et al., 2012, 2014). Въпросникът се използва предимно като инструмент за оценка на качеството на образованието. Отговорите се оценяват по пет степенна Ликертова скала, като отговорите са 1. „Никога“; 2. „Един или два пъти“; 3. „Около веднъж седмично“; 4. „Два или три пъти седмично“; 5. „Всеки ден“. Скалата за действена ангажираност е еднофакторна, съдържа 5 айтема, като отговорите се оценяват отново по 5 степенна Ликертова скала и са следните: 1.“Напълно несъгласен“; 2. „По-скоро несъгласен“; 3. „Нито съгласен, нито несъгласен“; 4. „По-скоро съгласен“; 5. „Напълно съгласен“, примерни айтеми са следните: „Когато имам нужда от нещо в часа, ще помоля учителя за него“, „По време на час задавам въпроси, които да ми помогнат да уча“. С цел да се изследва факторната структура на въпросника за измерване на Ученическа ангажираност в училище (Student Engagement in Schools Questionnaire, SESQ, Hart et al., 2011) е проведен експлораторен факторен анализ по Метода на главните оси (Principal Axis Factoring) с ротация директен Облимин и нормализация по Кайзер. Интерпретацията на стойностите на Мярката за адекватност на извадката Кайзер-Майер Олкин показва, че стойностите са отлични, тъй като е над .90. (КМО .966), тестът на Бартлет за сферичност е значим т.е. Sg.=0.000 ≤ .001, а процентът на обяснена дисперсия след ротацията е 67.7%. Изведените фактори потвърждават оригиналната структура на скалата. Анализът на вътрешната консистентност на факторите на Скала за ученическа ангажираност в училище (Hart et al., 2011) показва високи стойности на коефициента алфа на Кронбах, съответно добра надеждност на скалите. Факторният анализ (анализ на главните компоненти) на Скала за действена ангажираност (Agentic Engagement Scale, AES, Reeve & Tseng, 2011) показва еднофакторна структура на скалата, Алфа на Кронбах α=.898. Данните за КМО са .830>.6, значимост Sg.=0.000 ≤ .001, с 58,3% обяснена дисперсия.

Академичен успех

Академичният успех се оценява като самооценка от изследваните лица на средния успех, който са имали през предходния учебен срок. Отговорите са групирани в шест категории през половин единица. Използването на самоотчетни данни за средния успех е предпочетено по две причини. Първо, самоотчетни данни за средния успех често се използват от изследователите в областта на образованието, като изследванията в гимназиален курс показват много висока корелация (r=0.82) на самоотчетните с официално регистрираните оценки (Kuncel et al., 2005). Второ, използването на официални регистри за установяване на оценките на индивидуалния ученик би нарушило анонимността на изследваните юноши, в противоречие на етичните правила, следвани в настоящото изследване.

Психично благополучие

Психичното благополучие е изследвано посредством въпросник Континуум за психично здраве – кратка форма (The Mental Health Continuum-Short Form, MHC-SF; Keyes, 2005). Дългият вариант на въпросника съдържа 40 айтема (MHC-LF; Keyes et al., 2008; Keys, 2005). Въпреки че MHC-LF има широка емпирична подкрепа за своята валидност и надеждност, той не е толкова широко използван в изследвания и проучвания, колкото кратката му версия (Hone et al., 2014). В България скалата е позната от 2016, когато се провежда международно изследване в 38 страни за валидиране в междукултурен контекст, като българската извадка (n=200) съобщава за Кронбах алфа (α)=.87 и сравнително добри психометрични показатели (Rahkman, 2018). В настоящото изследване е предпочетен именно този въпросник заради наличието социален компонент възможността за прилагане при извадка от юноши. Кратката форма на въпросника включва 14 айтема, разпределени в три субскали: емоционално благополучие (положителни емоции и удовлетвореност от живота); психично благополучие (положително индивидуално функциониране, състоящо се от

шестте гореспоменати елемента на психологическото благополучие на Ryff); социално благополучие (положително социално функциониране, състоящо се от пет елемента: социална кохерентност, социално приемане, социална актуализация, социален принос и социална интеграция). Референтното твърдение за всички айтеми е „През последния месец колко често се чувстваше…“. Отговорите се оценяват по шестстепенна Ликертова скала като 1 е „никога“, а 6 е „всеки ден“. С цел да се изследва факторната структура на въпросника е проведен факторен анализ по Метода на главните оси (Principal Axis Factoring) с ротация директен Облимин и нормализация по Кайзер при зададени три фактора. Получени са следните стойности за КМО .936>.6, значимост Sg.=0.000 ≤ .001 и 79 процента обяснена дисперсия, като изведените три фактора потвърждават оригиналната структура на скалата. Анализът на вътрешната консистентност на факторите показва високи стойности на коефициента алфа на Кронбах, съответно добра надеждност на скалите (емоционално благополучие α=.88; психично благополучие α=.87; социално благополучие α=.87; общ фактор α=.93).

Очаквания за бъдещето

Изследването е посредством Скалата за изследване на бъдещите очаквания на юношите (Future expectations scale for adolescents, FESA, Dutra-Thomé et al., 2013; McWhirter & McWhirter, 2008). В България скалата не е прилагана досега. Тя включва 24 айтема, разпределени неравномерно в пет фактора, свързани с бъдещите очаквания на юношите по отношение на работа и образование, брак и семейство, общество и социални дейности, бъдеще на децата и здраве. Референтното твърдение за всички айтеми е: „Когато стана възрастен …“, което е последвано от възможни перспективи в бъдещето. Отговорите са групирани в 7 степенна ликертова скала, вариращa от 1 – „Изобщо не вярвам в това“, до 7 – „Напълно вярвам в това“. Проведен е факторен анализ по метода на главните оси (Principal Axis Factoring) с ротация директен Облимин и нормализация по Кайзер при зададени пет фактора. Изведените пет фактора напълно потвърждават оригиналната структура на скалата. КМО .951>.6, Sg.=0.000 ≤ .001, 72,1% на обяснена дисперсия. Анализът на вътрешната консистентност на факторите на въпросника показва високи стойности на коефициента алфа на Кронбах, съответно добра надеждност на скалите (работа и образование α=.88; брак и семейство α=.88; общество и социални дейности α=.85; здраве α=.88; бъдеще за децата α=.86; общ фактор α=.94).

ТРЕТА ЧАСТ – РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

ИЗСЛЕДВАНЕ НА УЧИЛИЩНАТА СРЕДА В ДЪРЖАВНИ И ЧАСТНИ УЧИЛИЩА

Проведено е полу-структурирано качествено интервю с представители на четири държавни и четири частни столични гимназии, през 2023/24 и 2024/25 учебни години. Отделни характеристики на средата, по които се различават държавните и частните училища при обучението в гимназиален курс са броят ученици в паралелката (по-малък брой в частните училища), по-малкият брой паралелки на випуск в частните училища, целодневна организация на обучението в частните училища и полудневна в държавните училища, наличие на дейности и програми, свързани с позитивното развитие, във всички изследвани частни училища в сравнение със само едно от изследваните държавни училища, различна роля на психолога в държавното и частното училище, като в частното той се занимава с повече позитивни дейности. Същевременно характеристиките се групират като отличаващи образователната среда в държавното училище от образователната среда в частното училище, като единствено прилагането на дейности и програми, свързани с позитивното развитие се установява и в двата типа училище, но силно преобладава като практика в частното училище.

На основата на тези резултати по-нататъшните анализи в рамките на количественото изследване ще включват само променливата частно – държавно училище, която отразява в обобщен вид специфичните характеристики на училищната среда в частните и държавните училища.

Можем да направим извод, че училищната среда в частното училище като цяло е по-благоприятна в сравнение с тази в държавните, като създава предпоставки за оптимално развитие на юношите и развитие на пълния им потенциал.

За изследване на характеристиките на училищната среда в частни и държавни училища от гледната точка на учениците, в рамките на количественото изследване е проследено участието на учениците в различни видове дейности и програми, организирани от училището, през текущата учебна година. Участието във всички тези дейности и програми има потенциала да допринесе за позитивното развитие на юношите в контекста на училищната среда, като специализирани в това са обучения, програми или дейности за социални и емоционални умения (напр. за разбиране на чувствата и емоциите, разрешаване на конфликти, поставяне на цели, работа в екип, против тормоза в училище и др.). Резултатите показват статистически значими различия по отношение на пет от седемте изследвани типа дейности, като учениците от частните училища в по-висока степен са участвали в дейности и програми, организирани от училището, в сравнение с учениците от държавните училища. Различията са по отношение на часове или клубове по интереси, допълнителни обучения по основни предмети, участие в зелени, сини и бели училища, доброволчески дейности, включително на обучения, програми или дейности за социални и емоционални умения.

Получените резултати от количественото изследване подкрепят резултатите от качественото изследване. Те предполагат както наличие на повече програми в частните в сравнение с държавните училища, така и по-висока мотивация на самите ученици за участие в наличните програми. Резултатите потвърждават извода за по-благоприятна образователна среда в частните училища в сравнение с държавните по отношение на позитивното развитие (ковиталност).

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ПОЗИТИВНОТО РАЗВИТИЕ НА ЮНОШИТЕ –КОВИТАЛНОСТ

Направена е описателна статистика на Ковиталността (минимални, максимални, средни стойности и стандартно отклонение) за 12-те подфактора. Резултатите показват, че най-висока средна стойност има факторът подкрепа от връстниците (M=10.00), а най-ниска има факторът упоритост (M=7.14).

С помощта на т-тест за независими извадки е направено сравнение между средните стойности на факторите на Ковиталността по отношение на различия между частни и държавни училища. По отношение на общия фактор на Ковиталността стойностите не показват статистически значимо различие между средните стойности за държавно (M=107.11; SD=17.710) и частно училище (M=107.59, SD=16.032); t(648)=-.356; p=0.72.

Установени са статистически значими различия по отношение на факторите Упоритост за държавно (M=6.72, SD=2.387) и частно училище (M=7.43, SD=2.227); t(648)=- 3.869; p=0.00., както и при Подкрепа от училището за държавно (M=8.91, SD=2.687) и частно училище (M=9.39, SD=2.313); t(648)=-2.354; p=0.019, като стойностите за частно училище са по-високи. При Поведенчески самоконтрол стойностите за държавните училища (M=8.88, SD=2.259) са по-високи, отколкото стойностите в частните училища (M=8.44, SD=2.095); t(648)=2.532; p=0.012.

Потвърждава се предположението за връзка между ученето в частно или държавно училище и социално-икономическия статус на семействата на юношите. При анализ на средните стойности на скалата за социално-икономически статус се установява, че има статистическо значимо различие между държавни (M=15.39, SD=2.452) и частни училища (M=17.31, SD=2.137); t(648)=-10.607, p=0.00, като действително социално-икономическия статус на семействата на учениците в частните училища е по-висок.

С цел да се анализират различията между средните стойности за момичета и момчета е направен независим t-тест по отношение на всички подфактори и на общия фактор ковиталност. Резултатите показват, че при общия фактор Ковиталност няма статистически значимо различие между средните стойности за момчета (M=107.64, SD=17.169) и момичета (M=107.15, SD=16.3084); t (648)=378., p=0.70.

При анализ на средните стойности за момичета и момчета по 12-те подфактора, формиращи Ковиталността, е установено статистическо значимо различие между средните стойности при момчетата (M=9.76, SD=1.873) и момичета (M=9.31, SD=2.098); t(650)= 2.841; p=.005 при самоосъзнаване; при момчетата (M=9.78, SD=2.386) и момичета (M=9.18, SD=2.791); t(650)= 3.390; p=.001 за сплотено семейство; при момчетата (M=9.22, SD=2.824) и момичета (M=10.76, SD=2.791); t(650)= -7.789; p=.001 за подкрепа от връстниците; при момчетата (M=28.12, SD=5.380) и момичета (M=29.30, SD=5.256); t(648)= -2.812; p=.005

за емпатия; и при момчетата (M=28.12, SD=5.380) и момичета (M=29.30, SD=5.256); t(648)= -2.812; p=.005 за енергичност. Момчетата показват по-високи стойности по факторите самоосъзнаване, сплотено семейство и енергичност, а момичетата – по подкрепа от връстниците и емпатия.

Резултатите от проведения тест one-way ANOVA показват, че съществува статистически значимо различие между юношите от трите изследвани възрастови групи по отношение на три фактора от Ковиталността – Аз-ефективност F(2,647)=6.486, p=.002, самоосъзнаване F(2,647)=5.569, p=.004; и упоритост F(2,647)=3.614, p=.027. Използван е пост-хок тест на Туки HDS (Tukey), който показа, че средноаритметичната стойност на Аз-ефективността при 13-14 годишните ученици (M=9.18) е статистически значимо различна от средно аритметичната стойност на 17-19 годишните (M=9.87). По същия начин средноаритметичната стойност на самоосъзнаването при 13-14 годишните ученици (M=9.61) е статистически значимо различна от средно аритметичната стойност на 17-19 годишните (M=9.67). При упоритостта средноаритметичната стойност на самоосъзнаването при 13-14 годишните ученици (M=9.71) също е статистически значимо различна от средно аритметичната стойност на 17-19 годишните (M=7.55). Резултатите показват, че учениците от най-високата възрастова група имат по-високи стойности по Аз-ефективност и самоосъзнаване, а учениците от най-ниската възрастова група имат по-високи стойности по упоритост.

При сравнение по социално-икономически статус резултатите от проведения тест one-way ANOVA показват, че съществува статистически значимо различие между трите изследвани групи ученици по отношение на четири фактора от ковиталността – Аз-ефективност F(2,647)=9.699, p=.000, самоосъзнаване F(2,647)=4.766, p=.009; подкрепа от училището F(2.647)=3.055, p=.048 и оптимизъм F(2,647)=4.081, p=.017. При подфактора Аз-ефективност всички различия са значими между всички нива на социално-икономически статус, както се вижда от пост-хок анализа на Геймс-Хоуел, като ниския срещу средния p(Games-Howell)=.047<0,05 и високия p(Games-Howell)=.000<0,05 социално-икономически статус на изследваните лица.

При подфактора самоосъзнаване тестът на Левин е значим p(Levine)=.004<0,05 и затова за анализ се използва постхок тест на Туки HDS (Tukey), където също има значими стойности на F-статистиката, т.е. p(Tukey)=.000<0,05. Наблюдават се значими различия при средноаритметичната стойност на самоосъзнаването на ученици с нисък социално-икономически статус (M=9.06) в сравнение с тези със среден (M=9.67) и с висок социално-икономически статус (M=9.64).

При подфактора подкрепа от училището пост-хок анализа на Геймс-Хоуел показва, че различията между трите групи социално-икономически статус не са статистически значими.

При подфактора оптимизъм стойностите на Уелч и Браун-Форсайт са значими p(Welch)=.013, p(Brown-Forsythe)=.017<0,05, затова се анализират данните от пост-хок анализа на Геймс-Хоуел, от където може да се предположи, че за изследваната извадка учениците с висок социално-икономически статус се различават статистически значимо от учениците с нисък p(Games-Howell)=.034<0,05 и среден p(Games-Howell)=.020<0,05 социално-икономически статус.

Така резултатите показват, **че учениците със среден и висок социално-икономически статус имат по-високи стойности на Аз-ефективността и на самоосъзнаването в сравнение с учениците с нисък социално-икономически статус, а учениците със по-висок социално-икономически статус са по-оптимистични от тези със нисък и среден социално-икономически статус**.

ИЗСЛЕДВАНЕ НА АКАДЕМИЧНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ

Първоначално е направена описателна статистика на скалите за училищна ангажираност и академичен успех, като резултатите показват, че най-високи стойности имат средните стойности на изследваните лица по подфактора когнитивна ангажираност. Анализът на резултатите от описателната статистика на академичния успех на изследваните лица показва, че средният успех е 4.78, оценен по шестобална система.

С помощта на т-тест за независими извадки е направено сравнение между средните стойности на факторите на ангажираността с училището и академичния успех по отношение на различия между частни и държавни училища.

Таблица 2. *Различия между държавни и частни училища по фактори на ангажираност с училището и академичен успех*

SESQ	N	Mean	SD	t	p
Афективна ангажираност	266 държавни	27.31	8.362	-3.538	**.000**
	384 частни	29.51	6.861		
Поведенческа ангажираност	266 държавни	37.18	11.454	-4.059	**.000**
	384 частни	40.64	9.481		
Когнитивна ангажираност	266 държавни	39.22	12.399	-3.033	**.002**
	384 частни	42.05	10.583		
Действена ангажираност	266 държавни	21.52	7.949	3.864	**.003**
	384 частни	23.81	6.675		
Академичен успех	266 държавни	4.35	1.386	-7.696	**.000**
	384 частни	5.08	1.031		

Т-тестът по отношение на общата скала за училищна ангажираност показва, че тестът на Левин за равенство на дисперсиите не е изпълнен, има статистически значимо различие между средните стойности за държавно (M=125.22; SD=34.237) и частно училище (M=136.01; SD=27.385); t(648)=-4.451; p=0.00. Това показват и отделните скали, като всички четири фактора – афективна, поведенческа, когнитивна и действена ангажираност показват разлика между средните стойности за държавно и частно училище, като най-изразена е разликата по отношение на **когнитивната ангажираност**.

Анализът на средните стойности на академичния среден успех на изследваните лица показва, че учениците в частното училище имат статистически значим по-висок успех (M=4.35; SD=1.386) отколкото учениците в държавното училище (M=5.08; SD=1.031).

Резултатите показват, че **учениците в частните училища имат по-високи стойности по всички фактори на ангажираността с училището, както и на академичния успех, в сравнение с учениците в държавни училища.**

С цел да се установят разликите между ангажираност с училището и академичен успех по пол е направен t-тест, като сравнението на средните стойности по пол не показва различие между момчетата (M=130.06; SD=30.377) и момичета (M=133.08, SD=31.204); t(648)=-1.251; p=0.21 по отношение на училищната ангажираност. Има статистически значима разлика между средните стойности на момичетата (M=4,92; SD=1.254) и момчета (M=4,65; SD=1.216) по отношение на академичния успех, като момичетата имат по-висок успех от момчетата.

За установяване разликите по възраст и социално икономически статус е направен дисперсионен анализ ANOVA и пост-хок тест. Резултатите от проведения дисперсионен анализ, показват, че не е нарушена предпоставката за хомогенност на извадката, като има статистически значима разлика по отношение на два от подфакторите на училищната ангажираност – афективна $F(2,647)=3.989$, $p=.019$ и поведенческа ангажираност с училището $F(2,647)=3.055$, $p=.048$. Двата подфактора имат значими стойности на Уелч и Браун-Форсайт, като за афективна ангажираност те са p(Welch)=.015, p(Brown-Forsythe)=.019<0.05, а за поведенческа ангажираност са p(Welch)=.040, p(Brown-Forsythe)=.048<0.05. Анализирани са данните от пост-хок анализа на Геймс-Хоуел, от където може да се предположи, че за изследваната извадка учениците до 16 годишна възраст p(Games-Howell)=.013<0.05 се различават статистически значимо от учениците между 17 и 19 години по отношение на по-високата си афективна ангажираност, а по отношение на поведенческата ангажираност учениците от 13 до 14 годишна възраст имат значими различия от групите 15-16 и 17-19 години p(Games-Howell)=.045<0.05. Групата на 15-16 годишните ученици също се различава значимо от останалите две групи p(Games-Howell)=.045<0.05.

Интерпретацията на резултатите показва, че **учениците от най-ниската възрастова група са в по-висока степен афективно и поведенчески свързани с училището, отколкото учениците в по-високите възрастови групи**.

Резултатите от проведения дисперсионен анализ one-way ANOVA показва, че няма статистически значимо различие по средните стойности на академичния успех по възрастови групи. Най-висок среден успех имат учениците между 15 и 16 години (4.88). Данните показват, че в извадката не е нарушена предпоставката за хомогенност н (Тест на Левин). Направен е дисперсионен анализ one-way ANOVA, като резултатите показват, че единствено действената ангажираност F(2,647)=15.467, p=.000; p(Welch)=.000, p(Brown-Forsythe)=.000<0,05 има статистически значими показатели, като статистически значими са различията между всички групи. Така колкото по-висок е социално-икономическият статус, толкова по-висока е и действената ангажираност на учениците.

Анализът на резултатите показва, че **има статистически значима разлика между социално-икономическия статус на изследваните лица и академичния им успех**. Постхок анализът показва, че **учениците с висок социално-икономически статус** F(2,647)=15.467, p=.000; p(Welch)=.000, p(Brown-Forsythe)=.000<0,05 **имат най-висок среден академичен успех и се различават значимо от учениците с нисък социално икономически статус** (Sirin, 2005).

С цел да се установи взаимовръзката между подфакторите на ангажираност с училището – афективна, поведенческа, когнтивна и действена ангажираност, на академичния успех и връзката им с ковиталността в изследваните данни е проведен корелационен анализ (bivariate correlation).

Резултатите от анализите показват, че **най-силни корелации има между упоритост и всички фактори на училищната ангажираност** – афективна (r=467**), поведенческа (r=597**), когнитивна (r=474**) и действена (r=454**). Подкрепата в училище също се свързва силно с всички подфактори на училищната ангажираност. Благодарността се свързва по-силно с афективната (r=410**) и поведенческата ангажираност (r=426**). Академичният успех има положителна значима връзка единствено с упоритостта (r=226**) и подкрепа в училището (r=211**).

ИЗСЛЕДВАНЕ НА СУБЕКТИВНОТО ПСИХИЧНО ФУНКЦИОНИРАНЕ

С цел да се опишат общи характеристики на използваните инструменти е направена дескриптивна статистика на Скалата за психично благополучие и на Скалата за бъдещи очаквания на юношите. Резултатите от проведения анализ показват, че средните стойности за емоционално благополучие (за целите на сравнението анализът ще се повтори с осреднени средни стойности – разделени на броя айтеми в подскалата) имат най-високи стойности, в сравнение с психичното (M=13.33;SD=3.678) и социално благополучие (M=17.66;SD=6.657). Резултатите от аналогичния анализ на скалата за бъдещи очаквания показват, че средните стойности на подфактора Работа и образование са чувствително по-високи, отколкото останалите стойности по другите подфактори, като най-ниска средна стойност има подфактора общество и социални дейности.

С цел изследване на различията между емоционалното, психичното и социалното благополучие в частни и държавни училища е проведен т-тест. Т-тестът по отношение на общата скала за психично здраве и благополучие показва, че няма статистически значимо различие между средните стойности за държавно (M=57.17; SD=16.739) и частно училище (M=57.23; SD=14.852); t(648)=-.051; p=0.96. По отношение на трите подфактора, нито един не показва статистически различни стойности за частно и държавно училище. Т-тестът по отношение на общата скала очаквания за бъдещето показва, че няма статистически значимо различие между средните стойности за държавно (M=135.22; SD=30.041) и частно училище (M=137.03, SD=25.610); t(648)=-.801; p=0.42. Не се откриват различия и по отношение на подфакторите на очакванията за бъдещето.

С цел да се проверят различията между факторите на Скалата за психично здраве и благополучие и Скалата за очаквания за бъдещето на юноши със социално-демографски характеристики като пол, възраст и социално-икономически статус се проведоха статистически анализи т-тест и ANOVA с пост-хок тест. По

отношение на пола се наблюдава разлика между момчета (M=58.68; SD=16.143) и момичета (M=55.76, SD=15.016); t(648)=2.390; p=0.017 по общия фактор на психичното благополучие, като момчетата имат по-високо психично благополучие в сравнение с момичетата. Когато се разгледат трите съставящи подфактора скалата на психичното здраве и благополучие, се вижда, че единствено при психичното благополучие не се наблюдава разлика по пол при момчета и (M=22.26; SD=6.134) и момичета (M=21.81, SD=5.893); t(648)=.954; p=0.34. **По отношение на емоционалното благополучие и социалното благополучие, момчетата имат по-високи стойности в сравнение с момичетата.** Т-тестът показва, че има статистически значима разлика по пол при работа и образование, съответно за момчета (M=135.27; SD=28.374) и момичета (M=137.29, SD=26.627); t(643.01)=-.936; p=0.35, като **момичетата имат по-позитивни очаквания от момчетата за бъдещите си работа и образование**. Т-тестът по отношение на общата скала очаквания за бъдещето показва, че няма статистически значимо различие между средните стойности за момичета (M=135.22; SD=30.041) момчета (M=137.03, SD=25.610); t(648)=-.801; p=0.42. Анализът на психичното благополучие по отношение на възрастта показва, че няма статистически значими разлики по възраст между компонентите на психично здраве – емоционално, психично и социално благополучие.

Резултатите относно очакванията за бъдещето на юношите в зависимост от възрастта показват, че разлика по възраст има единствено по отношение на подфактора работа и образование. Тестът за хомогенност на дисперсиите е значим за работа и образование F(2,647)=3.450, p=.032. Анализирани са данните от пост-хок анализа p(Games-Howell)=.044<0.05, според който значими са различията между ученици между 17 и 19 години и учениците от 13 до 14 годишна възраст, като **ученици от най-високата възрастова група са по-позитивно настроени по отношение на бъдеща работа и образование в сравнение с учениците от най-ниската възрастова група.**

Резултатите относно психичното благополучие на юношите в зависимост от социално-икономическия статус показват, че разлика между изследваните три групи социално-икономически статус има при емоционално F(2,647)=3.143, p=.044 и психично F(2,647)=6.924, p=.001 благополучие. Тези два фактора имат значими стойности на Уелч и Браун-Форсайт, като за емоционално благополучие те са p(Welch)=.041, p(Brown-Forsythe)=.046<0.05, а за психично благополучие са p(Welch)=.000, p(Brown-Forsythe)=.001<0.05. Анализирани са данните от пост-хок анализа на Геймс-Хоуел, от където може да се предположи, че **учениците с висок социално-икономически статус се различават значимо по психичното си благополучие от тези с нисък статус** p(Games-Howell)=.001<0.05 и среден p(Games-Howell)=.003<0.05 статус, като по-високите стойности на социално-икономически статус се свързват с по-високи стойности на психично благополучие.

Резултатите относно очакванията за бъдещето на юношите в зависимост от социално-икономическия статус показват, че **статистически значима разлика по социално-икономически статус има по всички подфактори на скалата за бъдещи очаквания на юношите с изключение на брак и семейство**. Четирите подфактора имат значими стойности на Уелч и Браун-Форсайт, като за Работа и образование те са p(Welch)=.000, p(Brown-Forsythe)=.000<0.05, за общество и социални дейности са p(Welch)=.001, p(Brown-Forsythe)=.002<0.05, за здраве p(Welch)=.000, p(Brown-Forsythe)=.001<0.05 и за деца p(Welch)=.013, p(Brown-Forsythe)=.023<0.05. Анализирани са данните от пост-хок анализа на Геймс-Хоуел, от където може да се предположи, че за изследваната извадка **учениците с висок социален статус се различават значимо по очакванията си за бъдещето от тези с нисък статус** p(Games-Howell)=.001<0.05 и от тези със среден статус p(Games-Howell)=.000<0.05, като имат по-позитивни очаквания. При подфактора здраве, данните от пост-хок анализа показват, че **учениците с висок социален статус се различават значимо по очакванията си за бъдещето по отношение на здравния статус, от тези с нисък социално-икономически статус** p(Games-Howell)=.005<0.05, както и от тези със среден статус p(Games-Howell)=.000<0.05, **като имат по-позитивни очаквания**. Последният подфактор, който показва статистически значими разлики между изследваните социално-икономически нива са бъдещите очаквания за деца. **Учениците с висок социално-икономически статус се различават значимо от тези със среден социално-икономически статус** p(Games-Howell)=.016<0.05, **като имат по-позитивни очаквания за бъдещето на децата си.** Общият фактор очаквания за бъдещето закономерно показва статистически значими

разлики по отношение на учениците, които имат висок социално-икономически статус F(2,647)=7.810, p=.000; p(Welch)=.000, p(Brown-Forsythe)=.000<0.05;като пост-хок анализа показва рзличия както спрямо децата с нисък социално-икономически статус p(Games-Howell)=.001<0.05, така и спрямо учениците със среден социално-икономически статус p(Games-Howell)=.000<0.05 (Seginer, 2008; Song & Sun, 2025).

Корелационните анализи на отделните скали показват наличие на значими взаимовръзки между изследваните конструкти, като пет от факторите на ковиталността корелират умерено с подфактора психично благополучие. Оптимизъм (r=.459), енергичност (r=.477) и благодарност (r=.454) корелират умерено и с подфактора социално благополучие. Аз-ефективност показва най-силна връзка с подфактора на психично благополучие (r=.463), както и подфактора самоосъзнаване (r=.478). Най-силни корелации в този анализ имат благодарността (r=.547) и енергичността (r=.531), отново с подфактор психично благополучие, като оптимизмът също има умерено високи стойности на коефициентът Пиърсън (r=.462).

Можем да заключим, че **благодарността, оптимизмът, енергичността, Аз-ефективността и самоосъзнаването имат умерено силна връзка с психичното благополучие** (Furlong et al., 2014, 2022; Paz & Kim, 2022; Renshaw et al., 2015).

По отношение на връзките на скалата за ковиталност и очаквания за бъдещето, резултатите от корелационните анализи показват наличие на умерено силни взаимовръзки между изследваните конструкти, като благодарността, оптимизмът и енергичността се свързват с всички аспекти на изследваните очаквания за бъдещето, а именно работа и образование (r=.433**), брак и семейство (r=.405**), общество и социални дейности (r=.456**), здраве (r=.434**) и деца (r=.423**). **Най-силна взаимовръзка е установена при Аз-ефективност и работа и образование.**

Общи скали: След проведен *корелационен анализ* (bivariate correlation) за установяване размера на корелационния коефициент на Пиърсън, бяха констатирани от средни до високи положителни корелации между социалното-емоционалното здраве на учениците, тяхното общо психично здраве и благополучие, училищна ангажираност и техните очаквания за бъдещето. Изследването показва, че **Ковиталността има най-висока корелация с фактора Психично благополучие** (r=658**) и с **фактора Училищна ангажираност** (r=658**), като Очаквания за бъдещето и Психичното благополучие също имат висока корелация (r=608**).

Регресионни анализи

С цел да се установят връзките на независимите променливи социално-демографски характеристики, училищна среда в държавни и частни училища и Ковиталност с аспекти на академичното и субективно психичното функциониране на юношите (които влизат в ролята на зависими променливи), е използван множествен йерархичен линеен регресионен анализ. При този регресионен анализ предикторите на зависимата променлива се въвеждат в последователни блокове (групи от променливи), като за всеки един блок се създава отделен регресионен модел. Последователният анализ на коефициента R2 и на неговата промяна ΔR2 позволява да се проследи промяната в общата обяснена дисперсия в зависимата променлива при въвеждането на всеки един блок от променливи (да се отчете приноса на всеки блок променливи за общата обяснена дисперсия в зависимата променлива).

В настоящите регресионни анализи като основа за изграждане на блоковете послужи теоретичния модел на изследването. В случая са използвани три блока променливи:

1. Социално-демографски блок, който се състои от променливите пол, възраст и скала за социално-икономически статус;

2. Блок училищна среда – блокът се състои от променливата държавно или частно училище;

3. Блок позитивно развитие на юношите – Ковиталност, който включва 12-те фактора на Ковиталността, а именно – Аз-ефективност, Самоосъзнаване, Упоритост, Подкрепа в училището, Сплотено семейство, Подкрепа от връстници, Самоконтрол, Емпатия, Поведенчески самоконтрол, Оптимизъм, Енергичност, Благодарност.

Обобщението на резултатите от всички направени регресионни анализи при изследването на академичното и субективното психично функциониране е в проверка на хипотези и в изводи.

ПРОВЕРКА НА ХИПОТЕЗИ

Настоящият дисертационен труд проследява връзката между Ковиталността като част от позитивното развитие на младите хора и академичното функциониране на юношите (ангажираност с училището и академичен успех) и субективното психично функциониране на юношите (психично благополучие и очаквания за бъдещето на юношите) в контекста на образованието на юношите в държавни и частни училища.

1. По отношение на предположението на първата хипотеза, че **съществуват характеристики, които са специфични за училищната среда в държавните и в частните училища, които предпоставят различия в нивата на отделните силни страни на юношите и на общото им социално-емоционално здраве**, е потвърдена.

От качеството проучване са изведени следните характеристики, специфични за всеки от изследваните контексти: по-малък брой ученици в частното училище, в сравнение с държавното, полудневен режим в държавното училище срещу целодневен в частното, наличие на дейности и програми, свързани с позитивното развитие в изследваните частни училища, които са слабо застъпени като дейности в изследваните държавни училища. Тези характеристики са в подкрепа на извода за по-благоприятна среда в частните училища в сравнение с държавните по отношение на стимулиране на позитивното развитие, което се потвърждава и от резултатите от количественото изследване за по-често участие на учениците от частни училища в програми, насочени към позитивно развитие, както и други училищни програми.

2. В изследването се установи, че предположението, че **социално-демографските характеристики на юношите са свързани с някои от характеристиките на Ковиталността** е потвърдено.

Общите стойности не показват статистически значимо различие между средните стойности за момчета и момичета. По някои от показателите обаче има различия. Момичетата имат по-висока степен на самоосъзнаване, имат повече подкрепа от връстниците, те са по-емпатични и по-енергични. Съществува статистически значимо различие между трите изследвани групи по възраст ученици по отношение на три фактора от ковиталността – Аз-ефективност, самоосъзнаване и упоритост. По-големите ученици имат по-високи стойности за Аз-ефективност, те са по-самоосъзнати и по-упорити. По-големите ученици имат по-висок успех, когато имат по-висока Аз-ефективност и самоосъзнаване, а малките ученици имат по-висок успех, когато са по-упорити. По-големите ученици са по-оптимистични, чувстват се по-подкрепени от училището, те са повече Аз-ефективни и самоосъзнати.

Има статистическо значимо различие между държавни и частни училища по отношение на социално-икономическия статус, като този на семействата на учениците в частните училища е по-висок. Учениците с по-висок социално-икономически статус имат по-високи стойности от учениците с нисък и среден социално-икономически статус. Учениците със среден и висок социално-икономически статус имат по-високи стойности на Аз-ефективност от тези с нисък социално-икономически статус, самоосъзнаването е по-високо при учениците с нисък социално-икономически статус, а учениците със по-висок социално-икономически статус са по-оптимистични от тези със нисък и среден социално-икономически статус.

3. Предположението, че **по-високите стойности на характеристиките на Ковиталността при юношите са свързани с тяхното академично функциониране** също е потвърдено.

Академичното функциониране на юношите в настоящия дисертационен труд е изследвано във връзка с училищната ангажираност и нейните фактори – афективна, поведенческа, когнитивна и действена, както и академичния успех. Значими предиктори за афективната ангажираност са социално-икономическия статус и типа училище (държавно или частно). От страна на факторите, изграждащи Ковиталността, предикторите, които имат значение за афективната ангажираност на учениците са упоритост, подкрепа в училище, емпатия,

поведенчески самоконтрол и енергичност. При поведенческата ангажираност значими предиктори в са полът, възрастта, и типа училище - държавно или частно. От страна на факторите, изграждащи Ковиталността, предикторите, които имат значение за поведенческата ангажираност на учениците са упоритост, подкрепа в училище, емпатия, поведенчески самоконтрол и благодарност. Значими предиктори на когнитивната ангажираност на учениците отново е типа на училището (държавно или частно), а от страна на факторите, изграждащи Ковиталността, предикторите, които имат значение за когнитивната ангажираност на учениците са упоритост, подкрепа в училище, емпатия, поведенчески самоконтрол и благодарност. За действената ангажираност значим предиктор е социално-икономическия статус. От страна на факторите, изграждащи Ковиталността, предикторите, които имат значение за действената ангажираност на учениците са самоосъзнаване, упоритост, подкрепа в училище. За академичен успех предикторите, които имат значение са самоосъзнаване, упоритост и подкрепа в училище.

4. Предположението, че **по-високите стойности на характеристиките на Ковиталността при юношите са свързани с тяхното субективно психично функциониране** също е потвърдено.

Субективното функциониране на юношите в настоящия дисертационен труд е свързано с психичното здраве и благополучие и очакванията за бъдещето. Изследванията показват, че предикторите, които имат значение за емоционалното благополучие на учениците са самоосъзнаване, сплотено семейство, оптимизъм, енергичност и благодарност. От страна на факторите, изграждащи Ковиталността, предикторите, които имат значение за психичното благополучие на учениците са Аз-ефективност, самоосъзнаване, подкрепа в училището, подкрепа от връстниците, оптимизъм, енергичност и благодарност. Предикторите от Ковиталност, които имат значение за психичното благополучие на учениците са упоритост, сплотено семейство, оптимизъм, енергичност и благодарност.

Показва се и връзката по отношение на факторите на Ковиталността с очакванията за бъдещето. При очакванията за работа и образование на гимназистите значими предиктори са Аз ефективност, самоосъзнаване, подкрепа от връстниците, оптимизъм и благодарност. Предикторите, които имат значение за очакванията за брак и семейство на учениците са самоосъзнаване, сплотено семейство, поведенчески самоконтрол, оптимизъм и благодарност. От страна на факторите, изграждащи Ковиталността, предикторите, които имат значение за очакванията за общество и социални дейности на гимназистите са Аз-ефективност, самоосъзнаване, упоритост, поведенчески самоконтрол, оптимизъм, енергичност и благодарност. Значими предиктори за очакванията за здраве на гимназистите са самоосъзнаване, сплотено семейство, оптимизъм и благодарност. Значимите предиктори за очакванията за деца е на гимназистите са самоосъзнаване, сплотено семейство, подкрепа от връстниците и благодарност.

5. Очакването, че **аспектите на академичното функциониране – ангажираност с училището и академичен успех са свързани с характеристиките на училищната среда в държавни и частни училища, както и със социално-демографските характеристики на юношите** също е потвърдено.

Резултатите показват, че най-високи стойности имат учениците по подфактора когнитивна ангажираност с училището. В частното училище юношите имат по-висока афективна, поведенческа, когнитивна и действена ангажираност в сравнение с държавното училище, като най-изразена е разликата по отношение на когнитивната ангажираност. Учениците в частното училище имат статистически значим по-висок академичен успех отколкото учениците в държавното училище. По-малките ученици са по-малко афективно свързани с училището, отколкото учениците в горните класове. Поведенческата ангажираност с училището е променлива в различните възрасти, като най-ниска е между 15 и 16 годишна възраст. Упоритостта и подкрепата в училище (фактори на ковиталността), са свързани значимо с всички фактори на училищната ангажираност (афективна, поведенческа, когнитивна и действена). Благодарността се свързва по-силно с афективната и поведенческата ангажираност, отколкото с когнитивната и действената ангажираност. Академичния успех има положителна значима връзка с упоритостта, подкрепата в училището, като по-високия академичен успех се свързва с по-високата поведенческа ангажираност.

Училищната ангажираност е по-висока при учениците в частни училища, като най-голяма е разликата при поведенческата и когнитивната ангажираност. Ангажираността с училището е по-висока при по-големите ученици, при момичетата и при учениците с по-висок социално-икономически статус. Академичния успех е по-висок при момичетата, отколкото момчетата, и при учениците с по-висок социално-икономически статус. Анализът на резултатите показва, че има статистически значима разлика между социално-икономическия статус на изследваните лица и академичния им успех. Учениците с висок социално-икономически статус имат по-висок среден академичен успех, в сравнение с учениците с нисък социално икономически статус. Няма статистически значимо различие по средните стойности на академичния успех по възрастови групи. Най-висок среден успех имат учениците между 15 и 16 години (4.88). Академичният среден успех на учениците в частното училище е по-висок (5,08), отколкото този на учениците в държавното училище (4,35), а момичета (4,92) като цяло имат по-висок успех от момчетата (4,65).

6. Допускането, че **аспектите на субективното психично благополучие – психично здраве и благополучие и очаквания за бъдещето са свързани с характеристиките на училищната среда в държавни и частни училища (експлораторна хипотеза), както и със социално-демографските характеристики на юношите** също е потвърдено.

По отношение на общата скала за психично здраве и благополучие няма статистически значимо различие между държавно и частно училище. Очакванията за бъдещето също не се различават статистически по тип училище. Следователно на функциониране на субективно ниво няма разлика между частни и държавни училища.

Разлика по отношение на психичното благополучие има по пол, като момчетата имат по-високи стойности на психично благополучие от момичетата в изследваната извадка. Разлика по пол няма по отношение на общите очаквания за бъдещето, но по отношение на бъдещите очаквания за работа и образование момичетата имат по-позитивни очаквания от момчетата за бъдещата си работа.

Анализът на получените резултати показва, че няма статистически значими разлики по възраст между компонентите на психично здраве – емоционално, психично и социално благополучие. При очакванията за бъдещето като цяло също няма разлики по възраст, отново с изключение на очаквания за работа и образование, като учениците между 17 и 19 години са по-позитивно настроени по отношение на бъдеща работа и образование отколкото учениците между 13 и 14 години.

Социално-икономическият статус е значим фактор за емоционално и психично благополучие като по-високото благополучие се свързва с по-висок социално-икономически статус. Социално-икономическият статус е значим фактор и по отношение на всички компоненти на бъдещите очаквания на юношите с изключение на брак и семейство.

Учениците с висок социален статус се различават значимо по очакванията си за бъдещето от тези с нисък и среден статус, като имат по-позитивни очаквания по отношение на общество и социални дейности, здраве и деца.

ИЗВОДИ

Изводите от настоящия дисертационен труд са групирани по следния начин: изводи от теоретичния преглед на научната литература, изводи от качественото изследване и изводи от количественото изследване, свързани с академично и субективно психично функциониране на юношите, т.е. връзката им с изследваните социално-демографски характеристики, характеристики на училищната среда (държавно или частно училище) и връзката с факторите, изграждащи ковиталността.

ТЕОРЕТИЧНИ ИЗВОДИ

1. Позитивната психология е подход, който интегрира в себе си както позитивното, така и негативното като неразделна част от живота. Засиленото когнитивното развитие през юношеството може да се използва, за да се

създаде устойчивост и да се подкрепят силните страни на юношите. Умението в живота е да се живее оптимистично, а не песимистично (Seligman, 2011).

2. Ранната интервенция при понижени показатели на социално-емоционалното здраве, съчетана със стимулиране на позитивните силни страни на юношите, са ключови за оптималното използване гъвкавостта на мозъка в периода от 13 до 19 години по отношение на социалното познание и изграждане на адекватни социално-емоционални модели за вземане на решения, адаптация към различни контексти – семейство, връстници, училище и развиване на устойчивост към негативни и рискови поведения (Edwards et al., 2007; Telzer et al., 2018).

3. Индивидите, които се радват на психично благополучие и притежават позитивна самооценка, не изпитват нужда да проявяват агресия, насилие или друг вид компенсаторни активности (Adler & Seligman, 2016). Психичното благополучие се изразява чрез процъфтяването, или съвместното съществуване на хедонистичния (търсене на удоволствие и избягване на неудоволствие) и евдемоничния принцип (фокусиране върху значимите за индивида, стойностни и себе-реализиращи потенциала дейности) (Keyes & Annas, 2009; Ryan & Deci, 2001; Seligman, 2011).

4. По-високия социално-икономически статус и по-високите стремежи на родителите към училищните постижения влияят на децата положително и те си поставят по-големи изисквания към самите себе си, по отношение на академичното представяне в училище (Bandura, 1996).

5. За осъществяване на програми за позитивно развитие на юноши са необходими три компонента – позитивни места, позитивни възрастни и позитивни възможности (Gomez & Ang, 2007). Ролята на учителя е определяща за насърчаване на положителната вътрешната мотивация и ангажираността на учениците в ученето, постоянството и използването на образователни стратегии, (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Vansteenkiste et al., 2009).

6. Изследователи свързват подобряването на параметрите на училищната ангажираност с подобряване на академичните постижения, повишаване на психичното благополучие, добра емоционална регулация, умения за преследване на цел и други (Finn & Voelkl, 1993; Iqbal et al., 2021; Upadyaya & Salmela-Aro, 2021). Учениците, които се чувстват свързани с училището, имат по-висока ангажираност, работят по-усърдно и са склонни да се ангажират в извънкласни дейности (Terrell et al., 2020a).

7. Прилагането на училищно-базирани програми в училищата води до статистически значими ефекти в посока позитивно развитие на младите хора, благополучие, процъфтяване, подобряване на академичното представяне, развитие на позитивна самооценка, чувство за удовлетвореност от живота, подобрени взаимоотношения с другите, увеличено просоциално поведение, намалено рисково поведение и др. Програмите имат положителен ефект независимо дали са групови или индивидуални, краткосрочни или дългосрочни (Robinson et al., 2016).

ИЗВОДИ ОТ КАЧЕСТВЕНОТО (ЕКСПЛОРАТОРНО) ИЗСЛЕДВАНЕ

Частните училища имат по-дълъг учебен ден (целодневен), но по-малко на брой паралелки с по-малък брой ученици в тях в сравнение с държавните училища.

В държавните училища има училищни психолози или педагогически съветници, като броят им варира в зависимост от големината на училището (стандартът е един психолог на около 400 ученика), затова в повечето училища те са двама или трима. В частните училища не винаги има училищни психолози, но когато има, е възможно да е само един. Разликата между държавните и частните училища е, че в частните училища психолозите често влизат в час (най-често в часа на класния ръководител или друг предвиден час), като развиват дейности, свързани с позитивно развитие на юношите (авторски или чужди).

Психолозите най-често работят в две форми – индивидуална (при поведенчески, емоционални, социални, домашни и академични проблеми) и групова на ниво клас. Психолозите имат възможност за разработване на авторски методи и подходи за превенция и намаляване на рисково поведение. Частните училища са тези, които имат по-голям интерес в инвестирането на разработване, въвеждане и прилагане на програми за позитивно развитие.

И двата типа училища имат допълнителни извънкласни и извънучилищни дейности, като в зависимост от насочеността на училището те имат различни сфери, специфики и продължителност, като учениците от частните училища са по-склонни да се ангажират с такъв тип дейности и занимания.

Можем да направим извод, че училищната среда в частното училище като цяло е по-благоприятна в сравнение с тази в държавните, като създава предпоставки за оптимално развитие на юношите и развитие на пълния им потенциал.

ИЗВОДИ СВЪРЗАНИ С АКАДЕМИЧНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ НА ЮНОШИТЕ

Академичното функциониране на юношите е свързано с тяхното отношение или ангажираност към училището и академичния им успех, училищната среда в която се намират (частна или държавна) и силните страни на характера, които притежават.

1. Социално-демографски характеристики

Възрастта оказва влияние върху афективната и поведенческа ангажираност на учениците. 13-14 годишните ученици имат по-висока училищна ангажираност, харесват повече ученето и училището като цяло, проявяват повече усилия и постоянство и участват в повече извънкласни дейности, отколкото учениците от горните класове на гимназията.

Юноши с висок и среден социално-икономическия статус са по-целеустремени и мотивирани (действена ангажираност), отколкото ученици с нисък социално-икономически статус.

Юноши с висок и среден социално-икономически статус като цяло имат по-висока училищна ангажираност, отколкото учениците с нисък социално-икономически статус.

Момичетата и юношите с висок и среден социално-икономически статус имат по-висок академичен успех в сравнение с момчетата и юношите с нисък социално-икономически статус. Като цяло момичетата имат по-висок академичен успех от момчетата.

Във възрастово отношение най-висок среден успех имат учениците между 15 и 16 години (4.88), в сравнение с другите две групи (като при 13-14 годишните средният успех е 4.64, а при 17-18 годишните средният успех е 4.77), като разликата не е статистически значима при нито една от групите спрямо останалите.

Нивото на училищна ангажираност не се влияе от пола на учениците.

2. Характеристики на училищната среда

Юношите от частни училища са с по-висока афективна, поведенческа, когнитивна и действена ангажираност с училището в сравнение с юношите от държавни училища, като най-голяма разлика имат по отношение на когнитивната ангажираност.

Учениците в частните училища имат по-висок академичен успех, в сравнение с учениците в изследваните държавни училища.

Частното училище е значим предиктор за по-висок академичен успех. Частното училище е предиктор и за по-висока афективна, поведенческа, когнитивна ангажираност, но не и на действена ангажираност на учениците с училището. От друга страна по-високият социално-икономическия статус е предиктор за по-високата действената ангажираност на учениците.

3. Характеристики на позитивното развитие на юношите - ковиталност

Афективната, поведенческата, когнитивната и действената училищна ангажираност са най-силно свързани с упоритостта от 12-те подфактора на Ковиталността. Благодарността се свързва с най-вече с афективната и поведенческата ангажираност.

Юношите, които се чувстват подкрепени и са упорити имат по-висок успех в училище, в сравнение с останалите ученици, които имат по-ниски показатели по факторите упоритост и подкрепа в училището.

Всички значими предиктори на афективната, поведенческата и когнитивната ангажираност на юношите са упоритост, подкрепа в училището, емпатия, поведенчески самоконтрол, енергичност и благодарност, като по-високите им стойности са свързани с по-висока ангажираност с училището на юношите.

Юношите, които са благодарни, харесват повече ученето и училището си, влагат повече усилия да учат и да участват в дейности, организирани от училището. По-упоритите ученици и тези, които са подкрепени от учителите, имат по-висок успех в училище.

Може да се обобщи, че като цяло учениците в изследваните частни училища имат по-добро академично функциониране от тези в изследваните държавни училища. Академичното функциониране в голяма степен зависи от силните черти на характера като упоритост, подкрепа в училището, емпатия, поведенчески самоконтрол, енергичност и благодарност.

ИЗВОДИ, СВЪРЗАНИ СЪС СУБЕКТИВНОТО ПСИХИЧНО ФУНКЦИОНИРАНЕ НА ЮНОШИТЕ

Субективното психично функциониране на юношите е свързано с тяхното психично здраве и благополучие, с очакванията им за бъдещето, с това как се чувстват в училищната среда в която се намират (частна или държавна) и силните страни на характера, които притежават.

1. Социално-демографски характеристики

Юношите с по-висок социално-икономически статус имат по-високо емоционално, психично и социално благополучие и като цяло психично здраве, отколкото юношите с нисък социално-икономически статус. По-големите юноши имат по-висока степен на социално-емоционално здраве, отколкото по-малките. Момчетата като цяло имат по-добро емоционално и социално благополучие от момичетата.

Юношите с по-висок социално-икономически статус имат по-позитивни очаквания за бъдещето като цяло и по-специално за работа и образование, брак и семейство, общество и социални дейности, здраве, очаквания за бъдещи деца, в сравнение с тези с нисък социално-икономически статус. Момичетата и юношите в горните гимназиални класове имат по-позитивни очаквания за работа и образование от момчетата и от юношите в първите гимназиални класове.

2. Характеристики на училищната среда

Типът училище – частно или държавно не е фактор, който влияе на изследваните лица по отношение на психичното им здраве и благополучие.

Бъдещите им очаквания за работа и образование, брак и семейство, общество и социални дейности, здраве, очаквания за бъдещи деца също не се влияят от това дали училището е държавно или частно.

3. Характеристики на позитивното развитие на юношите - ковиталност

По-високо ниво на емоционално, психично и социално благополучие притежават юношите, които имат подкрепа от другите (подкрепа от училището, семейството и връстниците), имат висока степен на самоосъзнаване и Аз-ефективност, но най-вече водят ангажиран и смислен живот, т.е. те са оптимистични, енергични и благодарни.

Юноши, които са упорити, благодарни, енергични и оптимистични, осъзнати са, имат Аз-ефективност и са подкрепени от връстници, имат по-позитивни очаквания за бъдещето.

Може да се обобщи, че по отношение на субективното психично функциониране, при изследваните юноши няма разлика в зависимост от това дали учат в държавно или частно училище. Нивото на субективно психично функциониране зависи от наличие на силни черти на характера като Аз-ефективност, самоосъзнаване, упоритост, оптимизъм, енергичност, благодарност и позитивни очаквания за бъдещето. Като външни позитивни ресурси, ключова е подкрепата от семейството, училището и връстниците.

ОСНОВЕН ИЗВОД:

Социално-демографските характеристики като пол, възраст и социално-икономически статус, както и характеристиките на училищната среда (държавно или частно училище) са важни, но в ниска степен определят нивото на ковиталност (социално-емоционално здраве) на юношите. Вероятният механизъм, по който училищната среда влияе върху позитивното развитие на юношите (ковиталност) е имплицитен, посредством организацията на структурните и процесуалните характеристики на средата като: мотивирани учители, малки паралелки, включване в допълнителни форми на извънкласни и извънучилищни инициативи, наличието на програми и дейности, свързани със социално, емоционално и психическо развитие на юношите.

Позитивното развитие на юношите се изразява в наличието (или липсата) на силни (вътрешни) черти на характера като Аз-ефективност, упоритост, благодарност, оптимизъм и други. Другият основен компонент за изграждането на позитивна идентичност на юношите е подкрепата (външна) от семейство, връстници, учители, към което може да се отнесе и наличието на подкрепяща и развиваща среда в училище.

Специфични фактори на ковиталността като упоритост, подкрепа в училището, емпатия, поведенчески самоконтрол, енергичност и благодарност във висока степен определят академичното функциониране на юношите. Специфичните фактори на ковиталността, които във висока степен определят субективно психично функциониране, са подкрепата от семейството, училището и връстниците, Аз-ефективност, самоосъзнатост, упоритост, оптимизъм, енергичност, благодарност и позитивни очаквания за бъдещето.

ДИСКУСИЯ

Получените в изследването резултати се подкрепят от изследвания от други автори, проучвали тематиката. По отношение на социално-икономическия статус, получените резултати потвърждават изследванията. Наличието на по-висок социално-икономически статус и подкрепа от семейството се свързва с по-доброто психично здраве и по-високи академични резултати в училище (Wang et al., 2022).

Учениците, които са в училища с позитивен и подкрепящ училищен климат имат по-добро ниво на психично здраве и благополучие и по-добър академичен успех. Такива ученици проявяват силни черти на характера като упоритост, Аз-ефективност, енергичност и прочие (Bebiroglu et al., 2008; Iqbal et al., 2021; Lam, 2005).

В повечето страни в Европа и Северна Америка разделение между частни и държавни училища няма по начина, който това е в България, като разделението е по-скоро функционално, а не организационно. Независимо дали училището е държавно или частно, наличието на програми за позитивно развитие са фактор, който би могъл да прогнозира високо ниво на училищна ангажираност на учениците (Iqbal et al., 2021; Taylor et al., 2017). Наличието на програми за позитивно развитие на юношите е предиктор за по-висок академичен успех (Donovan et al., 2025). От страна на факторите, изграждащи Ковиталността, предикторите, които имат значение за академичния успех според получените резултати в изследването са упоритост подкрепа в училище и оптимизъм, което се подкрепя и от направените проучвания и от други изследователи (Furlong et al., 2014; Renshaw et al., 2014; Wilkins et al., 2015). Оптимизмът е често изследван конструкт, който има дълбока връзка с позитивното развитие на младите хора, което се установи и в настоящото изследване (Csikszentmihalyi, 1990; Oberle et al., 2018; Utsey et al., 2008). Упоритостта, постоянството и устойчивостта са концепти от сферата на позитивната психология, които играят съществена роля в изграждане на увереността и чувството за принадлежност на младите хора (Phillips, 2025). Изследванията показаха, че благодарността е свързана позитивно с психичното здраве. Насърчаването на учениците да бъдат благодарни, признателни и ценящи подкрепя социално-емоционалното им здраве (Emmons & Shelton, 2002).

Съществуват различия в училищната среда в гимназиален курс на държавните и частните училища по отношение на физическата среда и на съществуващите допълнителни дейности и програми, като средата в частните училища в по-висока степен подпомага позитивното развитие на юношите (Arslan et al., 2022; Telef & Furlong, 2017).

Резултатите от експлораторното качествено изследване в настоящия дисертационен труд показват, че частните училища в България, като правило имат по-дълъг учебен ден (целодневен), като в същото време имат едновременно по-малко на брой паралелки и по-малък брой ученици в тях. В държавното училище броят на децата в паралелка са между 25 и 27, а в частното училище са средно между 15 и 17, като броят паралелки в частното училище са една или две, а в държавното могат да бъдат до шест за випуск. Въпреки, че в настоящото изследвания не е направена връзка между големината на паралелките и позитивно психично здраве, в научната литература се срещат противоречиви данни, този тип организация на учебния процес в полза на позитивното развитие на юношите ли е или не. Съществуват изследвания, които дават информация, че малките паралелки не допринасят положително за емоционалната регулация на децата (Watt, 2003). Повечето изследователи обаче докладват за обратния процес, силна положителна корелация между малкия брой ученици в паралелка и психичното благополучие и отрицателна корелация между голям брой ученици в паралелка и тяхното психично здраве (Neh & Achankeng 2023 (Finn, 2019).

Училищата трябва да инвестират в дейности, свързани с осигуряване на физически сигурна и подкрепяща среда, съчетана с подкрепящи възрастни и емоционално защитена среда, в която учениците да се чувстват сигурни и да развиват своите добродетели и силни черти от характера (Bradshaw et al., 2014; Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016).

Частните училища в България са тези, които инвестират повече в позитивни програми за развитие на юношите. Вероятно това е причината настоящите проучвания да показват по-високо ниво на училищна ангажираност на техните ученици. Изследваните държавни училища, които стимулират афективната, поведенческата, когнитивната и действената ангажираност имат ученици, които показват по-висок академичен успех (Hart et al., 2011; Iqbal et al., 2021).

Въпреки, че училищната ангажираност и нейните дименсии са свързани с типа училищна среда, настоящото изследване не направи пряка връзка на социалното-емоционално здраве на юношите със средата, независимо от това дали учениците учат в държавно или частно училище. Това се потвърждава и от други изследвания (von Stumm & Plomin, 2021a).

Изследванията в настоящия дисертационен труд показват, че ковиталността има силна връзка с психичното и социално благополучие по отношение на оптимизъм, енергичност и благодарност, Аз ефективност и самоосъзнаване, както това е посочено и от литературния преглед (Furlong et al., 2014, 2022; Paz & Kim, 2022; Renshaw et al., 2015).

Силни взаимовръзки има и между всички аспекти на изследваните очаквания за бъдещето с благодарността, оптимизмът и енергичността. Най-силна взаимовръзка е установена при Аз-ефективност и работа и образование, което се потвърждава и от научните изследвания по темата (Furlong & Cartmel, 2006; Furlong et al., 2014).

Бъдещи изследвания биха могли да допринесат за изясняването на този въпрос за българска популация.

Проучвания на изследователи показват, че типът училищна среда има отношение към академичното функциониране на юношите, например по-висок академичен успех (Kitula & Meney, 2026; Ali & Raza, 2024), което съвпада в резултатите, получени в настоящия дисертационен труд. Други изследователи не откриват потвърждение за статистически значима разлика в степента на психично благополучие на юношите в зависимост от това дали учат в държавно или частно училище, т.е. в нивото на субективното им психическо благополучие (von Stumm & Plomin, 2021b), което се потвърждава и от получените резултати в това изследване.

Като един от най-важните изводи в настоящото изследване се оформи идеята за връзката между високата ангажираност с училището в частните училища и позитивни академични ефекти. Едно възможно обяснение за високата училищна ангажираност на учениците в частното училище е сравнително малкия брой ученици в паралелка. Изследвания на Джереми Фин в САЩ подсказват такава възможна връзка (Finn, 2019).

Характеристики, изведени от качественото изследване и отличаващи образователната среда в държавното от частното училище са прилагането на дейности и програми, свързани с позитивното развитие, в частното училище. Има научни данни за постигане на измерим и значим позитивен ефект за психичното благополучие на юношите и увеличаване на тяхната устойчивост след прилагане на позитивен тип интервенции (Platt et al., 2020). Доколко обаче такива програми имат ефект в български училищна и в каква посока е той, е въпрос на бъдещи изследвания.

Ограничения на изследването

Основно ограничение е срезовия дизайн на изследването, който дава моментна снимка на ситуацията на юношите в българското училище, но не дава възможност за анализ на динамични промени или проследяване на причинно-следствените връзки между аспекти на училищната среда, индивидуалното позитивно развитие на юношите и позитивните им резултати в сферата на академичното функциониране и на субективното психично функциониране. Бъдещи изследвания биха могли да изследват тези връзки в рамките на лонгитюден дизайн.

Друго ограничение е използването на извадка по удобство или провеждане на изследването в училища, до които изследователят има достъп, а не на случайно подбрана извадка. Изследването е проведено единствено на територията на столицата, въпреки, че имаше желаещи училища извън столицата, които проявиха желание да се включат. В бъдеще е възможно е включването както държавни, така и частни училища от други градове.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Положителната връзка между специфични силни страни на юношите и функционирането им в академичната сфера (ангажираност с училището и академичен успех) и в сферата на субективното психично функциониране (психично благополучие и очаквания за бъдещето), демонстрира важната и отговорна роля на училището както за ученето и придобиването на академични знания, така и за процъфтяването на учениците и позитивните им ориентации към бъдещето.

Изследването установи ролята на училищната среда в частните училища като по-благоприятна за развиване на Ковиталност и ангажираност с училището и постигане на високи академични постижения, както и липсата на такава роля по отношение на психичното благополучие и очакванията за бъдещето.

Проучването доказа значимостта на слабо изследвания в България фактор социално-икономически статус на семействата във връзка с Ковиталността, академичното функциониране и субективното психично функциониране на юношите (като високият социално-икономически статус е благоприятен, а ниският – рисков за развитието и функционирането на юношите), заедно със значимостта на техните индивидуални характеристики.

Установената роля на факторите, изграждащи ковиталността имат значима роля за академичното функциониране на юношите в България. Ролята на упоритостта, изграждането на емпатични отношения, подкрепата в училище, наличието на самоконтрол и благодарност са важни характеристики, които изграждат социално-емоционално здрави личности.

Възможността да се използва въпросникът за ковиталността и като скрининг на социално-емоционалното здраве не трябва да се подценява, както и възможността за внедряването на иновативни програми, развиващи ресурсите на юношите и базирани на позитивното развитие на юношите като подход.

Направените изводи в настоящия дисертационен труд предполагат, че позитивното развитие на юношите като подход може да се прилага в подкрепяща училищна среда, в която юношите успяват да запазят и развият силните страни на характера си като упоритост, благодарност, оптимизъм, Аз-ефективност, самоосъзнаване и прочие. Училищата и по-скоро учителите, които успеят да подкрепят тези дейности, независимо дали са в държавни или частни институции, ще дадат шанс за психично процъфтяване на юношите. Това би направило младите хора не само щастливи и благополучни, но и стойностни, отговорни и креативни личности. Такива социално-емоционално стабилни и адаптивни индивиди са способни да допринесат за позитивното развитие на обществото, в което живеят, да създадат сплотено семейство и уравновесени и удовлетворени собствени деца.

ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

В резултат на проведеното проучване и формулираните изводи, могат да бъдат систематизирани два основни вида приноси: научноприложни (теоретични) и практикоприложни (практически) приноси на дисертационния труд:

Научноприложни (теоретични) приноси

1. Допринася към слабо изследваната в Европа и неизследвана досега в България тема за спецификите на частното училищно образование, като проучва в сравнителен план характеристиките на училищната среда в гимназиален курс на обучение в държавни и частни училища.

2. Представя новия за българската изследователска и образователна практика подход за позитивното развитие на младите хора, като прави задълбочен преглед както на водещите теоретични модели, така и на практически, доказано ефективни училищно-базирани програми, имплементирани в различни социокултурни контексти, и демонстрира приноса на позитивното развитие на младите хора за широк кръг от позитивни резултати в различни области на тяхното функциониране.

3. Прилага нов теоретичен модел за анализ на важни сфери от функционирането на юношите (академично и субективно функциониране), който съчетава детерминиращи фактори като вътрешни силни страни на характера на юношите, външни подкрепящи контексти (семейство, училище, връстници), специфична училищна среда (в частни и държавни училища), и основни социално-демографски характеристики (пол, възраст, социално-икономически статус на семейството).

Практикоприложни (практически) приноси

1. Прилага за първи път в България и адаптира за български условия методите за изследване на Ковиталността (Social-Emotional Health Survey-Secondary – SEHS) и на Очакванията за бъдещето на юношите (Future Expectations Scale for Adolescents – FESA).

2. В приложен план резултатите от изследването могат да послужат за операционализация на специфичните характеристики на типовете училищна среда, които да се използват за измерване оценка на училищната среда, като основа за разработване на училищно-базирани програми за позитивно развитие на младите хора, както и за адаптиране на програми за нуждите на специфични групи.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ:

1. Славова, В. (2023) „Позитивно развитие на младите хора: моделът Ковиталност и социално-емоционално здраве на юношите“ Сборник доклади на Национална школа за докторанти и млади изследователи в социалните науки, том 4 „Психология и мултидисциплинарно сътрудничество в областта на социалните науки: 50 години психология в БАН“, ISSN 2683-0868 (Online), стр.82

2. Славова, В. (2023) Позитивно развитие на младите хора (PYD) и училищно базирани програми“. Сборник доклади от X Юбилеен международен конгрес по психология, 3-5.11.2023, София ISBN 978-619-90786-3-1

3. Славова, В. (2024) „Позитивно развитие и очаквания за бъдещето на юноши в държавни и частни училища“. Том 5, "Фундаментални и приложни изследвания и иновации: потенциал на социалните науки за решаване на актуални социални проблеми", на СБОРНИК ДОКЛАДИ на Националната школа за докторанти и млади изследователи в социалните науки”, 2024, ISSN 2683 0868. (online)