

АНЕЛИЯ РАНГЕЛОВА

**ПСИХИЧНИ
ЗАЩИТИ
ВЪВ
ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ
ПРОЦЕС**

МЕДИАТЕХ - Плевен

2017

ПСИХИЧНИ ЗАЩИТИ ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

© **Анелия Рангелова** - автор, 2017

© **Проф. д-р Красимира Йонкова** - научна редакция

© **Доц. д-р Георги Маджаров** - научна редакция

© **Красимир Рангелов** - художник корица

© МЕДИАТЕХ - Плевен, *издателство*, 2017

ISBN 978-619-207-115-8

Всички права запазени!

АНЕЛИЯ РАНГЕЛОВА

**ПСИХИЧНИ
ЗАЩИТИ
ВЪВ
ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ
ПРОЦЕС**

СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕДЕНИЕ.....	5
ПЪРВА ГЛАВА	
Психоаналитични теории, които оформят разбирането за развитието на детската психика.....	10
ВТОРА ГЛАВА	
Защитните механизми в психоаналитичните модели за личност.....	43
ТРЕТА ГЛАВА	
Особености на психоаналитичните феномени на децата от предучилищна възраст.....	83
ЧЕТВЪРТА ГЛАВА	
Възпитателният процес от позициите на психодинамичната теория на личността.....	95
ПЕТА ГЛАВА	
Психични защити на учителите и родителите на децата от предучилищна възраст в процеса на възпитание.....	103
ШЕСТА ГЛАВА	
Защитни механизми и психоаналитични методи на възпитание в предучилищна възраст.....	119
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	144
ЛИТЕРАТУРА.....	147

ВЪВЕДЕНИЕ

„Да възпитаваш означава да учиш на самостоятелност.“

Франсоаз Долто

Теоретичните и практическите проблеми, свързани с процеса на възпитанието на децата имат съществено социално значение за всяко общество, независимо от неговата степен на социално-икономическо развитие. Значението се определя от факта, че в този етап от психичното и личностно развитие на човека се формират основополагащи нагласи, личностни черти и ориентации, които трасират неговата жизнена съдба. В психологията на развитието е приета хипотезата, че успешната социална реализация на всеки човек в най-голяма степен се определя от качеството на предучилищното възпитание, знаковите „първи седем“. Това е и един от мотивите ми да разгледам проблематиката, свързана с психичните защити в периода на предучилищното детство. Вниманието е насочено както към децата, така и към учителите и родителите, които на практика, чрез активното си взаимодействие, белязано понякога от дълбоки противоречия и взаимни обвинения, реализират възпитателните взаимодействия.

„Всички, които имат някакво отношение и участие във възпитанието на децата са убедени, че те са човешки същества, но въпреки това често се отнасят към тях като към вещи под предлог, че тяхната човешка същност ще настъпи утре. И не престават да ги подчиняват на фактически оценки, които под различна форма представляват смазващи присъди.“ А. Адлер [2. 5]

И още: „Душевният живот на едно дете е нещо вълшебно и която и негова точка да вземем, той ни запленива“, казва в книгата си „Възпитание на децата“ Алфред Адлер [пак там].

За да не се развали това вълшебство, всички, които участват в неговото създаване и развитие - родители, възпитатели, учители - трябва да бъдат добре подготвени. Всеки за неговата роля: родителите, като създатели на „проекта“ за своите деца, а педагозите - като „подизпълнители“ на този проект.

В последните пет-десет години се забелязва една трайна тенденция учителите все по-често да се обръщат към психологическата наука, която им помага да свалят от себе си обвиненията за приписваните им неуспехи, давайки им знания за природата на „суровия материал“, с който те работят. Това е и една от основните задачи на психологията - разбирането за детето. Само при доброто познаване на спецификата на психичното развитие на детето могат да се установят различията между целите, които поставя обществото и способностите на детето да постигне тези цели. Само тогава може да се съпостави психическият потенциал на конкретното дете и изискванията, предявени му от обществото. Само когато стане ясно какви цели се съгласуват с психичното здраве и кои се постигат с цената на това здраве, може да се постигне по-добро разбиране на детето.

Възпитанието изпълнява две базисни функции. Едната може да се определи като „разрешаване и забраняване“, което означава поведението на възпитателя по отношение спонтанните прояви на детето. Втората се отнася към формирането личността на детето.

Актуалното състояние на възпитателните практики и конкретните резултати, видими в поведенческите модели на децата, ни позволяват да твърдим, че традиционните методи не успяват да реализират до край възпитателните цели. Този факт доказва необходимостта от обогатяването, допълването, осъвременяването им в съответствие с обществените, социалните промени в последните

няколко десетилетия. Динамични и недостатъчно пълни, методите на възпитание е важно постоянно да се променят, за да успеят да помагат на децата в сложния процес на адаптация.

Психоаналитичната терапия е своеобразен вид „превъзпитание“ или поправка на възпитателни грешки. Доказано в практиката е, че всички психоаналитични техники целят да подобрят разбирането на себе си, на своите мисли и действия. А генезисът на много неблагоприятни явления при възрастните имплицитно произтича от особеностите на детството.

Ето защо, владеенето и прилагането на елементи от психоанализата като терапевтичен метод във възпитателния процес е важен елемент от духовната култура и професионализъм на съвременния учител.

Защо акцентът е върху психичните защити?

По своята същност те са различни опити на психиката да се защити от опасности, неосъзнати стратегии да се намали тревожността и различните напрежения, които са производни от вътрешнопсихични конфликти. Те помагат да се избегне реалността (изтласкване), да се изключи реалността (отрицание), да се преопредели реалността (рационализация), да се предаде на реалността обратен знак (реактивно форматиране). Тези механизми поставят вътрешните чувства във външния свят (проекция), помагат за излизане от реалността (регресия) и за преориентиране на реалността (сублимация).

Когато се осъзнаят защитните механизми, които съпътстват комуникацията между децата, учителите и родителите, протичаща в сложния и с изключителна стойност за цялостното изграждане на зрялата личност възпитателен процес в предучилищна възраст, ще ни бъде малко по-лесно да се справим с някои от ис-

тинските причини, водещи до неуспех в реализирането на крайната му цел – разгръщане интелектуалния, емоционалния и личностен потенциал на детето.

„Възпитанието . . . трябва да освободи ума, а не да го ограничава и да го облича в униформа. . . Задачата му е да постигне пълно развитие и разцвет на способностите. . . Резултатът от възпитанието много често е някаква машина, дресирана да действа. Да не забравяме огромния брой невротизирани хора, които налагат неправилни начини на възпитание точно поради неврозата си. . . А задачата на възпитателя е да доведе до самопознаване, до истината и до улавяне на равновесността.“ Пиер Дако

На безсъзнателните постъпки на родителите и възпитателите в отношенията към децата се придава малко значение. Много повече се очаква от психоаналитичната педагогика по отношение просвещаването на възпитаващите личности относно ограничаване на възпитанието чрез изискванията, уточняване на понятията за ценности и санкции. Очаква се също така, че възпитателите са длъжни да се научат да разбират грешките на децата не като отсъствие на добра воля, мързел и т. н. , а като симптоми. И в симптомите да виждат закодирани послания за това, че детето може би в настоящия момент не се справя с натоварването или има нужда от помощ, вместо от дисциплиниращи изисквания или наказания! Важно за успешността на възпитателните взаимодействия е усилията да се насочват по посока разбиране на посланията, закодирани в постъпките както на децата, така и на възпитателите. Но само разбирането не е достатъчно. Необходимо е то да се превръща в база за конкретни практически действия.

И в днешно време се вижда, че между педагогиката и психоанализата съществува известно отчуждение. Проблемът не е в

подценяването и неразбирането значимостта на познаването на психоанализата за педагогиката или в отсъствие на добра воля. Отчуждението произлиза от и на основата на разбираемото безпокойство, което предизвиква безсъзнателната защита на педагозите като хора: психоанализата заплашва да разруши обичайните им представи за себе си и за професионалната им същност.

Познаването на защитните механизми, които активно се включват във взаимоотношенията между учителите и родителите по отношение възпитателните въздействия, обект на които са децата, би помогнало за избягване на конфликтите в системата и разгръщане на неизползван или препятстван до момента потенциал.

Традиционната система на предучилищно възпитание има своите доказани достойнства, но и дефицити, които правят процеса колеблив по отношение пълноценното развитие на целия детски ресурс, контрола на детската агресия и превенцията на детските неврози.

Без претенция за изчерпателност, настоящата монография е опит да се актуализират несправедливо пренебрегваните (поради плахост или недоверие?) възможности на психоаналитичната педагогическа психология да подкрепи педагогическата практика, изяснявайки същността и ролята на психичните защитни механизми при децата, родителите и учителите във възпитателните взаимодействия в предучилищна възраст.

В монографията са използвани предишни публикации и разработки на автора. Тук те са актуализирани, допълнени и обогатени.

Монографията е предназначена за студенти в специалност предучилищна и начална училищна педагогика, учители, възпитатели, родители, педагози, психолози.

ПЪРВА ГЛАВА

ПСИХОАНАЛИТИЧНИ ТЕОРИИ, КОИТО ОФОРМЯТ РАЗБИРАНЕТО ЗА РАЗВИТИЕТО НА ДЕТСКАТА ПСИХИКА

„Революционните промени в психологията на личността са свързани с появата и развитието на психодинамичната теория на Зигмунд Фройд, която детерминира цялата психологична наука през XX и началото на XXI в., с изключение на американската поведенческа психология и нейните последващи варианти“. [45, 8]

Взгледите на **Зигмунд Фройд** относно организацията на психиката са наречени «топографски модел на личностната организация». Съгласно този модел в психичния живот на човека могат да се разграничат три степени: съзнавано, предсъзнавано и несъзнавано.

Сферата на съзнаваното се състои от преживявания, които осъзнаваме в даден момент от време. Съзнанието обхваща много малък процент от информацията, съхранявана в човешкия мозък. Тъй като съзнаваните психични процеси са били познани и изследвани преди Фройд, то неговите приноси се ориентират основно до системата на несъзнаваното.

Сферата на предсъзнаваното, наричана „достъпна памет“, включва в себе си опита, който не осъзнаваме в даден момент, но можем бързо да върнем в съзнание или спонтанно, или в резултат на минимално усилие. Например, лесно можем да си спомним това, което сме вършили преди няколко дни; местата, където сме живяли, любимите си книги и др. Според Фройд предсъзнателното поставя мост между съзнаваната и несъзнавана психична област.

Сферата на несъзнаваното е самата дълбока и значима област на човешкия разум. Съзнаваното представлява хранилище на примитивните инстинкти, емоции и спомени, които изпълват съзнанието. Доказателство за несъзнаваните процеси са забравени травми от детството, скрити враждебни чувства към родителите или сексуални желания, които не осъзнаваме. В контекста на психотерапията, Фройд приема, че тя действа благодарение на това, че превръща безсъзнателното в съзнателно.

Концепцията за несъзнаваните психични процеси се явява централна в ранните описания на личностната организация. В началото на XX век Фройд преразглежда своя модел и въвежда три личностни структури: ид, его, суперего. Представеният модел е известен като „структурен модел на психичния живот“. Взаимовръзката между тези личностни структури и степента на съзнание показват, че докато сферата на ид-а е изцяло несъзнавана, то сферата на его-то и супер-его-то действат на всеки от тези три нива на съзнание. Съзнанието обхваща всичките три личностни структури.

Ид. Името „ид“ има латински произход и по Фройд означава изключително примитивен, инстинктивен и вроден аспект на личността. Функционира изцяло в сферата на несъзнаваното и е свързано с инстинктивните биологични подбуди. Ид-ът съхранява своето значение през целия живот, макар и примитивен и освободен от ограничения. Подчинява се на т. н. принцип на удоволствието, изразяващ се в импулсивни, ирационални и нарцистични маниери, без значение за последствията за другите или самосъхранението. Фройд предполага, че ид има ролята на посредник между соматичните и психичните процеси в организма.

Способността за отсрочка на удовлетворяването възниква

първо, когато малките деца установяват, че освен собствените им нужди и желания, съществува и външен свят. С появата на това знание възниква и втората структура на личността.

Его. Името „его“ идва от латинското „аз“. Его-то се стреми да изрази и удовлетвори желанията на ид в съответствие с ограниченията, налагани от външната среда и социалната реалност. В този смисъл его-то помага за обезпечаване на безопасност и самосъхранение на организма.

За разлика от ид-а, природата на който се изразява в принципа на удоволствието, его-то се подчинява на принципа на реалността. Принципът на реалността дава възможност на индивида да преадресира или постепенно да дава изход на грубата енергия на ид-а в рамките на социалните ограничения и съвестта на индивида. Когато обектът и условията са подходящи, поведението се управлява от принципа на удоволствието. Его-то, за разлика от ид-а разграничава реалността от фантазията, променя се в съответствие с новия опит и участва в рационално-познавателните дейности.

Суперего. За нормалното функциониране на индивида в обществото е необходимо притежанието на система от ценности, норми, етика, разумно съвместими с приетите от обкръжението. „Суперего“ идва от латинското „супер“ - „свърх“ и „его“ - „аз“. Суперего-то е последният компонент на развиващата се личност, представляващо интернализирана версия на обществените норми и стандарти в поведението. Според вижданията на Фройд, човек не се ражда със суперего. Децата го придобиват, благодарение на взаимодействието с родителите, учителите и другите „формиращи“ фигури. Формално се формира, когато децата започнат да различават „правилно“ и „неправилно“, „добро“ и „зло“,

нравствено или безнравствено (между 3 и 5 год.).

Фройд разделя суперегото на две подсистеми: съвест и его-идеал.

Съвестта се формира от родителските наказания. Свързана е с такива постъпки, които родителите наричат «непослушно поведение». Съвестта включва способност към критична самооценка, наличие на морални ограничения и възникване на чувство за вина у децата, когато не са извършили това, което е необходимо.

Его-идеалът е поощрителният аспект на суперегото. Формира се от одобрението на родителите. Ако целта е достигната, се предизвиква чувство на самоуважение и гордост.

Приема се, че суперегото е напълно сформирано когато родителският контрол е заменен от самоконтрол.

Фройд утвърждава, че психичният израз на телесните потребности, изразени във вид на желание се наричат инстинкти. *Инстинктите* са вродена способност или готовност за реагиране по еднообразен и стереотипен начин на определени групи от дразнителни. Съставен е от поведенчески реакции, много по-сложни от поведенчески рефлекс. Те могат да бъдат открити и скрити, замаскирани.

Фройд признава съществуването на две основни групи инстинкти: инстинкт към живота и към смъртта. Първата група (Ерос) включва силите, поддържащи жизнените процеси, обезпечаващи размножаването на вида (сексуалните инстинкти). Признавайки огромното значение на инстинкта към живот във физическата организация на индивида, съществени за развитието на личността той приема сексуалните инстинкти. Енергията, движеща сексуалните инстинкти получила названието либидо (от лат. „иска, желае“) или либидонозна енергия (енергия на жизнените

инстинкти като цяло).

Втората група - инстинкти към смъртта (Танатос) лежат в основата на проявяваната жестокост, агресия, убийство, самоубийство. Фройд предполага, че инстинктите към смъртта се подчиняват на ентропия.

На Фройд принадлежи хипотезата за петте последователни стадия на развитие на личността: орален, анален, фалически, латентен, генитален. По този начин той поставя акцент на биологичните фактори и разкрива връзката на всеки стадий с ерогенните зони, които функционират като локус за пробуждане на изяви на либидото. Ерогенните зони включват уши, очи, уста, млечни жлези, анус и полови органи. В термина „психосексуални“ се подчертава, че главният фактор, определящ развитието на човека се явява сексуалният инстинкт, прогресиращ от една ерогенна зона към друга в течение на човешкия живот. Социалният опит на индивида, като правило, привнася към всеки стадий определен дълговременен принос във вид на нагласи, черти, ценности.

Оралният стадий продължава от 0 до 18 месечна възраст.

Развитието на младенца изцяло зависи от тези, които го заобикалят. Зависимостта е единственият способ за получаване на инстинктивно удовлетворение. Детето получава храна от гърдата или биберон. Оралният стадий приключва с прекратяване на кърменето. Съгласно психоаналитичната теория, всички младенци изпитват трудности, свързани с отучване от кърменето - биберона, което ги лишава от удоволствие. Фройд твърди, че дете, което е получило прекомерна или недостатъчна стимулация в оралния стадий се развива като орално-пасивен тип личност. Това означава - весел и оптимистичен, очакващ от обкръжението майчинско отношение към себе си и търсещ одобрение. Психо-

логическата адаптация съответства на доверчивост, пасивност, незрялост, зависимост. Фиксацията в оралния стадий се изразява в орална агресия, психологическа зависимост от други хора.

Анален стадий. Съответства на възрастта 1, 5-3 години.

През него малкото дете се учи да осъществява контрол върху изпускането и дифекцията. Зоната на ануса, както и зоната на устата са с основна функция на сексуално удовлетворяване. Детето получава удовлетворение от овладяване на мускулатурата. Психическото развитие се определя от научаването на навици за тоалет. Доминирането на наказания, съчетано с похвали като родителски реакции могат да определят описанието на аналния характер - ригидност, упоритост, излишна грижовност, свръхакуратност. Фиксацията на аналния стадий се изразява в два типа индивидуални особености: 1) ригидност, свръхпунктуалност; 2) нисък самоконтрол, повтарящи се гневни реакции, бунтарство, агресивност.

Фалически стадий. Съответства на възрастта 4-6 години.

Ерогенни зони се явяват гениталиите. Според Фройд в този период всички преживяват конфликт, описан като Едипов комплекс. Момчетата изпитват влечение към майката и стремеж да се избавят от бащата, като се страхуват от неговите наказания. Момичетата изживяват така нар. комплекс на Електра, но при смяна на родителските роли. Влечението на момичетата към бащата се основава не толкова на сексуалността, но и на желанието да имат penis. Разширението на модела по Фройд обяснява бисексуалността на човека.

Условието за изход от този стадий се явява промяната на влеченията, обезпечаващи възможност за друг избор на обект и идентификация с родителя от същия пол. В резултат се приема

половата роля и се развива Супер-егото. В противен случай, неразрешеният Едипов комплекс провокира повторение на подобни конфликти в по-късна възраст. Тази фаза се явява източник на значителни психически нарушения (неврози).

Латентен стадий. Съответства на възрастта 6-12 години (до половото съзряване). Този период се характеризира със сексуално затишие. Либидото се направлява посредством сублимация, във вид на дейност, не свързана със сексуална - спорт, отношения с връстници, интелектуални занятия. В този смисъл латентният период не трябва да се възприема като психосексуален стадий, тъй като не се появяват нови ерогенни зони. Формират се представите за норми, които регулират последващия живот.

Генитален стадий. Съответства на периода на пубертета. Настъпва пълното съзряване на човека, влеченията се подчиняват на либидото, удовлетворението настъпва посредством нормалната полова активност. Фиксация създават едновременно присъстващото удоволствие и невъзможността за удовлетворяване на инфантилните желания. Конфликтните импулси не се интегрират и се стесняват. Например, в едиповия стадий бащата става за момчето обект на амбивалентни преживявания: любов едновременно с враждебни чувства. Фиксацията възниква като свързване на стремежа за максимално удоволствие и свързаното с него страдание. Гениталният характер е идеалният тип личност в психоаналитичната теория. Той е зрял и съответства на социално-сексуалните отношения. Изпитва удовлетворение от хетеросексуалната любов. Убеждението на Фройд за сформирани на идеален генитален характер се свежда до отказа на човек от пасивност, до развиване на качества като трудолюбие, активност във взаимоотношенията с другите и др. Ако в ранното детство се

срещат травматични преживявания, с фиксация на либидото, то адекватните отношения в гениталния стадий ще бъдат трудни, ако не невъзможни.

Още първите резултати на Фройд при терапията на разстройства, чийто произход се криел по-скоро в психически, отколкото във физически причини, предизвикали у него интерес към произхода на *тревожността*. Той заключил, че състоянието на нарастващо напрежение се явява в резултат на липсата на изход от енергията на либидото. Възбудата, незавършваща с разреждане се преобразува и се проявява в невроза на страха. Първоизточникът на тревога, според Фройд се корени в неспособността на новороденото да се справи с вътрешните и външни възбуди. Това предизвиква дифузно чувство на опасност. Тази ситуация води до травмиращо състояние, известно като *«първична тревожност»*. Според Фройд ситуацията на раздяла с майката (биологични) се явяват травмиращи, поради което последващи ситуации на раздяла (тъмнина; оставяне насаме; среща с непознат, когато очаква да види майката) предизвикват реакции на силна тревога.

В зависимост откъде идва тревогата (от ид/суперего или от външното обкръжение), психоаналитичната теория различава *три вида тревожност*:

> *реалистична тревога* - емоционален отговор при заплаха (опасно животно, изпит). Отслабва възможността на човека за ефективно справяне с действителността. ;

> *невротична тревога* - емоционален отговор на опасност, когато несъзнаваните от ид импулси се превърнат в съзнавани. Нарушава се възможността за контрол на инстинктивните подбуди, особено сексуалните или агресивните;

> *морална тревога* - когато его-то изпитва заплаха от на-

казание от страна на суперегото. Възниква в случаите, когато ид се стреми към активен израз на безнравствени мисли или действия, а суперегото отговаря на това с чувство на вина, срам или самообвинения.

Защитни механизми

Основната психодинамична функция на тревожността е да помага на човека да избяга от осъзнатите у себе си неприемливи инстинктивни импулси и да поощри удовлетворяване на тези импулси с принадлежащи способности в подходящото време. Защитните механизми на егото помагат за осъществяване на тези функции и охраняват човека от прекомерна тревожност. Фройд определя *защитните механизми* като *съзнателна стратегия*, която човек използва за защита от открития израз на импулси от ид-а и срещата им от страна на суперегото.

Дъщерята на Фройд - Ана Фройд - доразвива специфичните механизми, които позволяват да се съхрани целостта на личността в условията на външна или вътрешна заплаха.

По-известни *защитни механизми* са:

> изтласкване (заместване)

Един от простите защитни механизми, насочен към отхвърляне от съзнанието на неприемливо съдържание. На човек му предстои неприятно задължение и той забравя телефонния номер на който е длъжен да позвъни;

> регресия

Връщане на човек в ранните стадии на психосексуално развитие. В емоционално трудни ситуации възрастните могат да се държат като деца Връщането към оралния стадий се свързва с орално удовлетворение. Импулсивни реакции. Неоснователен риск. Агресивни действия срещу авторитети;

> отрицание

Проявява се в отказ да се разбере реалната причина за поведението: говори с гневен глас, мимиката на лицето изразява злост, но той отрича. (родител, чието дете се е провалило в поведението е склонен да отрече - „моето дете не може да извърши това“)

> реактивно преобразование

Способ да се действа противоположно на това, което човек иска да направи: зависимият човек реагира с несъгласие, негативизъм с решенията на родителите си; не следва даваните му съвети.

> заместване

Смяна на обекта, към който са отправени чувства (в случаи, когато тези чувства са тревожни и опасни): отправяме чувства на гняв към партньора си, иначе предназначени за началника ;

> сублимация

Дава възможност в процеса на адаптация човек да измени своите импулси, така, че да ги прояви в социално приемлив израз (мисли, действия). Приема се като единствено здрава, конструктивна стратегия за обуздаване на нежеланите импулси, тъй като позволява да измени целта и/или обекта на импулсите без съдържане на проявлението им: Според Фройд сублимацията на сексуалните инстинкти е причина за велики достижения в западната култура и наука;

> рационализация

Способ за справяне с тревожността и фрустрацията (неудовлетвореността). Има отношение към аргументацията, при което ирационалното поведение изглежда напълно разумно и се оправдава от околните. (Баснята за киселото грозде и лисицата на Езоп.)

Алфред Адлер често е представян като ученик на Зигмунд Фройд, противопоставящ се на своя учител и създаващ своя собствена концепция. За съжаление, противоречията между двамата учени прерастат във враждебни настроения, които не се променят. Болшинството от концепциите на индивидуалната психология се развиват като антитеза на теориите на Фройд. *Основните тези* на индивидуалната психология се изразяват в разбирането за:

➤ *Индивидуалното като единно и самосъгласуващо се цяло*

Представите за човека като единно и самосъгласуващо се цяло, съставляват адлерианската психология. Адлер назовава своята теория „индивидуална“, по аналог на латинското „individuum“, означаващо неделим. Изхожда се от разбирането, че нито една проява на жизнена активност не може да се разглежда в изолация, а само в съотношение на личността като цяло: в мисленето, в чувствата, в действията и др. Тази единност в личността Адлер определя като стил на живот.

➤ *Човешкият живот като активен стремеж към съвършенство*

Само в движението, насочено към личностно значими цели индивидът може да бъде възприет като единно и самосъгласувано цяло. Потвърждението, че човек се стреми към съвършенство, Адлер открива в съобръжението, че хората не се отеглят от никакви външни или вътрешни причини, а се стремят към удовлетворяване на личностно значимите си цели. Тези цели се избират индивидуално и до голяма степен определят човешката съдба, а достиганетона планираното повишава личната самооценка.

➤ *Индивидуалността като творческо и самоопределящо се цяло*

Признавайки значението на наследствеността и обкръжаващата среда за формиране на личността, Адлер приема, че индивидуалността е продукт на тези две влияния. Той счита, че хората притежават творческа сила, която въздейства върху възприятията, паметта, въображението, фантазията и мечтите.

➤ *Социалната принадлежност на индивида*

Индивидуалната психология на Адлер разглежда и изследва индивида включен в обществото. Всяко човешко поведение в адлеровата теория се интерпретира в социален контекст. По тази причина у всяко човешко същество се наблюдава естествено чувство за общност или социален интерес - вроден стремеж към социални взаимоотношения и сътрудничество.

➤ *Индивидуална субективност*

Твърдото придържане на Адлер към феноменологичната традиция формира у него възгледа, че поведението зависи от мнението на хората в обкръжението. Хората съществуват в съответствие с тези убеждения, независимо дали са обективни или не. В адлеровата схема на поведението се отразява *субективно* възприятие на реалността.

Основни концепции и принципи

Адлер е убеден, че главната цел в теория на личността е ориентир за терапевта и за доброто на човека по пътя на изменение на неговото поведение. Адлеровата теорията за личността има ключови концепции и принципи, които могат да се разглеждат в следните аспекти:

- чувство на непълноценност и компенсация
- стремеж към превъзходство
- стил на живот
- социален интерес

- творческо „Аз“
- поредност на ражданията (позиция на децата в семейството)
- функционален финализъм (поведението се подчинява на поставените цели към бъдещето).

Адлер се стреми към преразглеждане на психоаналитичната теория като цялостна теоретическа система и към неприемането му като „неофройдист“. По-скоро Адлер може да бъде разглеждан като предвестник на *хуманистичната и феноменологична психология*.

Основните положения в теорията на Адлер за относителността на човешката природа се свеждат до разбирането за:

- свобода - детерминизъм
- рационалност - ирационалност
- холизъм - елементаризъм
- конституционализъм - инвайрънментализъм
- измеменяемост - неизменяемост
- субективност - обективност
- проактивност - реактивност
- хомеостаза - хетеростаза
- познаваемост – непознаваемост

В индивидуалната психология се разработва детайлна схема за *изучаване на детето*. Тя се опира на разбирането на Адлер за структурата и динамиката на личността и е насочена към изясняване на особеностите на развитие на *чувството на непълноценност, способността за компенсации, пътищата за формиране на социален интерес*.

Ерих Фром е психоаналитик от второ поколение и е представител на групата на неопсихоаналитиците, които изместват предмета на психоанализата, определен от З. Фройд, А. Адлер и

К. Г. Юнг – от безсъзнателната психична дейност към психологията на Аз-а, към психологията на личността.

„От всички неопсихоаналитици творчеството на Фром се оценява като най-значимия принос в развитието на психоанализата. Той я издига от нивото на биологичния детерминизъм и определя нейната социокултурна същност. Теорията му за същността на човека, за мотивацията, за потребностите, за социалния характер, морала и религията са творческо продължение на психоанализата на Фройд, а не нейно отрицание и противоречие.“ [45, 9]

Психологията на личността на Фром е цялостна теория, която отразява основните шест компонента от теорията за личността. Според Л. Хелл и Д. Зиглър това са структура на личността, мотивация на поведението, концепции за развитие, психопатология, психично здраве, методи за изменение на личността с помощта на терапевтични и педагогически стимули. [67, 28-35]

В своите теоретични постановки Ерих Фром се основава на философията на социалнопсихологическия детерминизъм, според който основните феномени на обществото – религия, морал, естетика, политика, икономика, ниво на култура, са определящи фактори за развитието и формирането на характера на човека, на неговите интелектуални, морални и поведенчески качества.

Фром не се спира на конкретни педагогически тези. Той се докосва до тях по необходимост, за да илюстрира отделни проблеми, свързани със същността на човека, с израстването и формирането на личността. „Може обаче да се покаже, че там, където навлиза в педагогическото, той го прави издържано в духа на неговата хуманистична антропология. Антропоцентризмът е обяснителен принцип, от който Ерих Фром в явна форма

подхожда към психологическата и социално-психологическата проблематика, и в неявна - към педагогическата." [70, 45] В „Човекът за самия себе си“ той твърди, че „разглеждането на общите принципи на човешкото съществуване трябва да предхожда изучаването на личността“. Уточнението за психологията е, че тя „трябва да се опира на философско-психологическата концепция за човешкото съществуване“. [68, 50] Логично е това изискване да се отнася и до педагогиката, понеже тя изучава възпитанието и образованието, които са социални механизми за решаване на екзистенциални човешки проблеми. Педагогиката не се занимава с проблемите за „общите принципи на човешката същност“, но тя не може без да ги познава да изучава формирането и развитието на личността в педагогически условия. Затова, каквато и насоченост да вземат педагогическите парадигми (технократична, социално-критична, прагматична, конструктивна и пр.), неминуемо се опира до една *антрополого-педагогическа визия за личността*.

Движещите сили за развитието на човека се съдържат в неговата природа, счита Фром. Те са в „потребността на човека да реализира своите способности в отношение към света, отколкото в потребността да използва света като средство за удовлетворяване на физически потребности“. [69, 271] Търсенето на начини за преодоляване на екзистенциалните противоречия движи човешкото развитие. В онтогенетичен план цялостният процес на развитие се разкрива като противоречие между нарастващата сила на Аз-а и засилващото се чувство за самота, съставлящи процесите на индивидуализация. Същата протича неравномерно: разграничаването на индивида от средата не се компенсира от нарастване на силата на Аз-а (волята, разума, силата). При тази неравномерност на развитието *възпитанието* поема ролята на

бариера пред страха от самотата. За тази цел се подкрепя развитието на Аз-а. Това става като се създават условия детето да проявява инициативност, самостоятелност, критично мислене, продуктивност и грижовност. Ако във възпитанието тези условия не са налице, не нараства силата на Аз-а, засилва се чувството на самота и детето търси опора извън себе си. Лицето, което в такива случаи дава усещане за сигурност и свобода на детето, Ерих Фром нарича „вълшебен помощник» (най-често родители, близки, приятели, учители). Сигурността обаче е измамна. Пред лицето на страха детето трайно се обвързва с „вълшебния помощник“, което ограничава неговата спонтанност и активност. А ефектът от възпитание, в което детето е зависимо, е невротичен характер и отчужденост - равнодушие и деструктивност. Аналогията към широко застъпените *авторитарна и либерална стратегии на възпитание* показва тяхната несъстоятелност именно от гледна точка на решенията, които предлагат на екзистенциалните проблеми, възникващи в процеса на индивидуализиране. Аналог на вродените качества у личността е темпераментът, а на придобитите характерът. Затова ако противоречието темперамент - характер е сред движещите сили на личностното развитие, възпитанието се осмисля като придаване на насоченост на характера. Възможностите на възпитанието за влияние върху формирането на насоченост на характера, респ. развитие на личността, са онтогенетично ограничени. Раждайки се с определен набор от качества, индивидът има възможност да се развива в някаква насока и да се изменя в дадени граници. Докато характерът не се е формирал, личността е твърде гъвкава в избора на ориентации. Колкото повече се формира характерът, толкова повече възможностите за промяна се ограничават. Проблемът е за *навремен-*

ността на педагогическите въздействия и за създаването на такива педагогически условия, които подкрепят разкриването и нарастването на силата на Аз-а, т. е. подкрепят спонтанността и продуктивността, за да се формира надеждна основа за самовъзпитание в тази насока. Вроденото в личността се представя от темперамента. Темпераментът се отнася към начина, стила на реагиране, той е конституционален и неизменяем. Потребно е щадящо присъствие на родители и учители, което да създава условия за успехи в дейностите, извършвани от детето. „Тревожни признаци за развитието на детето са прояви от рода на отсъствие на всякакъв интерес, на привързаност към нещо и някого, на трудолюбие и отговорност, съчетано с непомерно честолюбие, стремеж към власт или негативизъм, зад чиято черупка най-често се крие затвореност или безволие. Тези признаци свидетелстват за оцетена спонтанност и продуктивност или поне за бариери пред тях. Съществува реална опасност развитието на характера на личността да поеме към някои от видовете непродуктивна ориентация. В педагогически план е важно да се отбележи, че се задава диагностична ориентация на възпитанието и критерии за ранно разграничаване на продуктивната от непродуктивната ориентация на характера в развитието на личността. Съществено е, че критериите се извличат в характерологично-поведенчески план. Целите на едно възпитание, в което личността се подготвя за конструктивно разрешаване на екзистенциалните дихотомии, се виждат в разкриване на продуктивността и спонтанността, на критичното мислене и емоционалността, на обичта към другите и себелюбието, на волята и уникалността на Аз-а.“ [70, 49] В случаите, когато пред тях има бариери, целта на педагогическия процес се ограничава до премахване на антагонистичната реакция на

личността спрямо заобикалящия го свят, породена от ограничената му спонтанност и продуктивност [59, 195-196]. Възпитанието се осмисля не във формулите контрол, подготовка, повторение, а като подпомагане на детето, за да осъзнае своите възможности, защото всеки човек има за единствено значима цел „да бъде самия себе си, а условие за постигане на тази цел е да бъде за самия себе си“ [59, 24]. В това виждане за човека, според Фром, се крие същността на хуманистичната етика, то е изходната точка за определяне целите на възпитанието. Развиването у човека на онези придобити качества, благодарение на които той се оказва способен да разрешава конструктивно екзистенциалните противоречия, предполага *неразделеност на образованието от възпитанието*. Човешката култура, според Фром, не е съвкупност само от знания и технологии, а е приемственост на „определени хуманни качества“. Работата е там, че „учим на знания, но ни убягва истината, че възпитанието е най-важното нещо за развитието на човека: онова, което той би могъл да научи от самото присъствие на една зряла, обичаща личност“ [71, 96]. Единството на възпитание и образование тук не е абстрактно теоретично положение, не е и тривиалното убеждение, че знанията сами по себе си възпитават. То е продиктувано от убеждението, че продуктивността, обичта и човешката индивидуалност са доминанти за културата и те могат най-добре да се предадат именно от възпитател, притежаващ такива личностни качества. Може би един от значителните дефицити на съвременната ни образователна система в условията на протичащите сега процеси, е *дефицитът на личности, които носят в себе си една зряла продуктивност и обич, за да могат успешно да обучават и възпитават*. Убеждението, че за развитието на личността от изключително значение

е присъствието на личност, е косвено потвърждение за значението на субект- субектния подход във възпитанието. В рамките на този подход разбирането на личността е предусловие за обучението и възпитанието. Без разбиране на тези, които се обучават и възпитават, дори и най-детайлно и последователно изградените педагогически технологии се превръщат в бездушна машина за формоване на хора-автомати, така потребни на съвременната технотронно- чиновническа обществена мегамашина. Истината в обучението и възпитанието е не само гносеологическа, но и персоналистична категория. Истината говори за активното присъствие на личността, за нейните интереси, самостоятелност, критичност и продуктивност. Фром е против обучение, което поставя ударението само върху усвояването на факти, натоварва паметта и остава на заден план мисленето. Той е против обучение, което загърбва системното познание, защото разрушава структуризираните представи на човека за света и води до загуба на самостоятелна и критична ориентация в света, води до „обезверяване на хората в собствените им възможности да мислят върху действително важни проблеми“ [59, 201].

Ерих Фром е чужд на възгледа за знанието като собственост и се обявява срещу обучение, което по подобен начин гледа на знанието. „Училището си поставя за цел да даде на всеки ученик определен обем от „културна собственост“ и в края на обучението издава документ, удостоверяващ обладаване поне на минимум от тази собственост. Така наречените отличници са ученици, които са способни най-точно да повтарят мнението на всеки от философите. Те напомнят за добре информиран гид в някакъв музей. Те се учат само на това, което не надхвърля рамките на такава сума от знания, която съществува във вид на някаква собственост. Те

не се учат мислено да беседват с философите, да се обръщат към тях с въпроси; те не се учат да забелязват присъщите на философите противоречия, да разбират къде авторът пропуска проблеми или спорни въпроси . . . , те не се учат да разпознават истината и неистината в доводите на автора и още много друго“ [72, 65]. Обучение, за което знанието е собственост, обрича учениците на пасивност, скука и принудително учене. Обратно, при обучението в модуса „битие“ преследва не достигане на „абсолютната истина“, зад която човек се крие пред опасностите на действителността, а е насочено към самоутвърждаване на човешкия разум. Разчита се на методи, форми и средства, които поставят учениците в активна позиция, развиват техните интереси, критично мислене, самостоятелност и продуктивност. Обществената функция на образованието и възпитанието е „да подготвя индивида за ролята му в обществения живот, т. е. да формира характера на личността в най-голямо съответствие със социалния характер, тъй че желанията му да съвпадат с необходимостта, произтичаща от обществената му функция“ [59, 230]. Изтъква се консервативната функция на образованието и възпитанието и се negliжира функцията подготовка на личността за социална промяна. Известно обяснение на това положение може да се търси във виждането, че ако характерът на индивида не отговаря на социалния характер, се развиват невротични отклонения, а в най-тежки случаи - деструктивност. Фром не е привърженик на революционната промяна в обществото. Той мисли, че обществото може да се хуманизира във формата на движение на хора, споделящи идеите на хуманизма. Възпитанието и образованието подпомагат социалната еволюция, защото се основават на два вида ценности: на универсалната етика и на иманентната етика, т. е. общочовешки и

класови [68, 184]. И макар че господстващата класа се стреми да наложи своите ценности, корективът идва от общочовешките. Те са се наложили и устояли, защото са ориентир към действително разрешение на екзистенциални човешки проблеми. На какво се основават нравствените ценности? „Източникът на нормите за нравствено поведение следва да се търси в самата природа на човека, . . . моралните норми се основават на вродените човешки качества, . . . нарушението на нормите води до емоционален и психически разпад“ [68, 25].

Семейството се определя от Ерих Фром като „психологически посредник на обществото при усвояването на системите за ориентация и поклонение»; родителите са първите носители на ценностите на обществото, с които детето се среща в развитието си. Освен това те използват, с редки изключения, методи и средства на възпитание, които са свойствени за наложилите се системи за ориентация и поклонение. Някои особености на родителската любов поставят въпросителни пред възпитанието на децата. [71, 34-45] Майчината обич е безусловна, майката обича детето, защото е нейно, защото тя му е дала живот. От детето не се изисква нищо, за да заслужи нейната обич. Но това го обрича на пасивност. С това се поставя в сянка вдъхването на обич и стремеж към живота у детето, което за него значи активност, борба, себедоказване. Бащинската обич е условна. Детето, особено сина, трябва да заслужи обичта като отговори на бащините изисквания. Стремежи на всяка цена бащата да наложи волята си, а децата - на всяка цена да заслужат обичта му, провокира зависимост, ако пък детето се разбунтува – провокира негативизъм и деструктивност. Тези особености на родителската обич показват, че ако възпитанието на децата в семейството е немислимо без

обич, грижа и топлина, то и необмисленото им натрапване е не по-малко опасно.

Его-психологията се приема като резултат от развитието на психоанализата. Теоретичните формулировки на **Ерик Ериксон** касаят изключително развитието на его-то. Ученият неизменно настоява, че неговите идеи не стоят далеч от систематичното развитие в концепциите на Фройд за психосексуалното развитие. Ериксон се разграничава от класическата психоанализа в четири пункта: 1) решително се акцентира на ид и его, които самият Фройд частично е признавал в последните години на своята научна кариера. Его-то съставлява основата в поведението и функционирането на човека. Ериксон го разпознава като автономна структура на личността, основа за социалната адаптация; 2) Ериксон развива нов възглед за индивидуалните взаимоотношения с родителите и културния контекст на развитие на семейството (не родителското влияние по Фройд за формиране на личността, а историческите условия, влияещи на формирането); 3) теорията на развитието на его-то обхваща цялото жизнено пространство на индивида, докато Фройд ограничава до влиянието на ранните детски преживявания и не отделя внимание на развитието след гениталния стадий; 4) различно е разбирането на Фройд и Ериксон за психосексуалните конфликти. Целта на Фройд е разкритие на същността и особеностите на влияние на личността на несъзнаваното и обяснението как ранната травма може да допринесе до патология в зрелостта. Ериксон обратно, вижда своята задача в привличане на вниманието към способностите на човека да преодолява жизнените трудности в психосоциалните стадии на развитие.

Централно за ериксонската теория за развитието се явява

разбирането, че в продължение на годините човек преминава през няколко универсални стадии, валидни за всички. Процесът на развитие на тези стадии се регулира в съответствие с *епигенетическия принцип* на съзряването. Ериксон разбира този принцип по следния начин:

Личността се развива на степени, с преходи от една степен към друга. Тя има готовност да следва по-висок ръст на развитие, разширяване на осъзнавания социален кръгзор и радиус на социални взаимодействия.

Обществото е устроено по начин, че развитието на социалните възможности на човека да се приемат одобряващо. То се стреми към съхраняване на тези тенденции, като поддържа последователността на развитие.

Ериксон приема, че развитието на личността продължава през целия живот. Неговия анализ на социализацията най-добре се представя с помощта на описание на особеностите на *осем стадия на психосоциално развитие*:

➤ *Младенчество: базисно доверие - базисно недоверие*

Първият психосоциален стадий съответства на оралния стадий по Фройд и обхваща първата година от живота на детето. Важно значение за формиране на здрава личност се явява чувството на доверие (увереност). Младенецът, у който има развито базално чувство за „вътрешна определеност“, възприема социалния свят като безопасно, стабилно място за живот, а хората като надеждни. Това чувство се осъзнава частично в периода на младенчество и зависи от качеството на получавана майчина грижа, но не от проявена родителска нежност. По-скоро се свързва със способността на майката да предаде на детето си чувство на постоянство, познатост и тъждественост на преживяванията.

Подобно поведение се наблюдава, когато младенецът може да понесе отсъствието на майката без необичайно страдание и тревога по повод на отделянето.

Въпросът за причините на първата важна психологична криза е подробно анализиран от Ериксон. Той свързва тази криза с качеството на майчинското отделяне от детето. Причина за кризата се явява ненадеждност, несъстоятелност на майката и отхвърлянето на детето. Това причинява у него страх, подозрителност и опасение за своето благополучие. Ериксон приема, че чувството на недоверие може да се усили, когато детето престане да бъде за майката главен център на внимание, когато тя се завърне към дейностите си преди бременността или се роди друго дете.

Родители, които се придържат към противоположни принципи и методи на възпитание или се чувстват неуверени в родителската си роля, или чиято ценностна система се намира в противоречие с общоприетите в съответната култура стил на живот, могат да създадат у детето атмосфера на неопределеност, двусмисленост, които поражда чувство на недоверие.

Ериксон отбелязва, че благоприятното развитие на младенеца не се определя в резултат на изключително чувство на доверие, а по-скоро се обуславя от *хармоничното съотношение между доверие и недоверие*.

Ериксон обозначава като *надежда* положителното психосоциално качество, придобито в резултат на успешното разрешаване на конфликта „доверие-недоверие“.

➤ *Ранно детство: автономия - срам и съмнение*

Придобитото чувство на базисно доверие подготвя почвата за достигане на определена автономия и самоконтрол, избягване на чувството на срам, съмнение и унижение. Този период съ-

ответства на аналния стадий по Фройд и продължава през втората и третата година от живота. Съгласно Ериксон, детето взаимодейства с родителите си в процеса на обучение на „тоалетно поведение“, разбирайки, че родителският контрол е различен: от една страна може да се прояви като форма на грижа, а от друга - като деструктивна форма на обуздаване и пресичане.

До настъпване на този стадий децата почти напълно зависят от заобикалящите ги хора. Бързо се развива нервната система, речта и социалната избирателност, така, че те започват да изследват своето обкръжение и да взаимодействат с него независимо.

От гледна точка на Ериксон, удовлетворителното разрешение на психосоциалната криза в този стадий зависи преди всичко от готовността на родителите да предоставят свобода на децата си за осъществяване на контрол над своите действия (да се хранят, обличат, мият). Ученият подчертава, че родителите са длъжни ненаатрапливо, но упорито да ограничават децата в тази сфера на живот, която представлява опасност за самите тях или за окръжаващите. Автономията не означава неограничена свобода, а по-скоро изграждане от страна на родителите способност у детето да извършва избор в пределите на определена „степен на свобода“.

Ериксон разглежда чувството на срам у детето като гняв, насочен към самото себе си, когато не му се разрешава да развива своята автономия и самоконтрол. Срам може да се появи, когато родителите нетърпеливо, раздразнено и настойчиво извършват за детето нещо, което то може да извърши само. Или обратно, когато родителите очакват, че детето ще извърши това, което те не са в състояние. По убеждение на Ериксон затвърденото у детето чувство на автономия до голяма степен укрепва чувството на до-

верие. Например, деца с неустойчиво чувство на доверие могат в стадия на автономия да станат неуверени, нерешителни, да се страхуват да отстояват своите права. В зрелостта у такива хора се появява вероятно obsesивно-компулсивна симптоматика или параноичен страх от преследване.

➤ *Възрастта на играта: инициатива - вина*

Конфликтът между инициатива и вина е последният психосоциален конфликт в доучилищния период, който Ериксон назовава като „възрастта на играта“. Той съответства на фалическият стадий по теорията на Фройд и продължава *от четири годишна възраст до постъпване на детето в училище*. В този период социалният мир на детето изисква от него активност, решаване на нови задачи и придобиване на нови навици. Похвалата се явява награда за успехите. В тази възраст децата разбират, че другите ги възприемат като отделна личност.

Дали детето в този стадий ще развие чувство на инициатива (преобладаващо над чувството на вина), в значителна степен зависи от това, как родителите се отнасят към проявяването от тях волеизявление. Децата, чиито самостоятелни действия се поощряват, чувстват поддръжка за своята инициатива. Към това се прибавя и родителското признание за любознателност и творчество.

Чувството на вина у децата се проявява, когато се ограничава тяхната самостоятелност. такива деца постоянно се безпокоят за себе си или са зависими от възрастните.

➤ *Училищна възраст: трудолюбие - непълноценност*

Четвъртият психосоциален стадий продължава от шест до дванадесет годишна възраст (6-12 г. в.) и съответства на латентния стадий от теорията на Фройд. Предполага се, че в началото на този стадий децата усвояват елементарни културни

навици, обучаващи се в училище. Наблюдава се стремеж към логическо мислене и самодисциплина, способност за взаимодействие с връстниците в съответствие с изискваните правила. Любовта към родителя от противоположния пол и съперничеството с родителя от същия пол в тази възраст се изразява с вътрешен стремеж към приобщаване към нови навици и успех.

Съгласно Ериксон, в този период се развива чувството на трудолюбие. В него се включва междуличностната компетентност. Опасността в този период се крие във възможността за проявление на чувството на непълноценност или некомпетентност. Ако детето се съмнява във своите способности или статус в средата на връстниците, то може да се откаже от ученето с желание. Чувството на компетентност и трудолюбие у детето силно зависи от училищната успеваемост.

➤ *Юношество: его-идентичност - ролево смесване*

Приема се за един от най-важните периоди в психосоциалното развитие на човека. Нито дете, нито възрастен, подрастващият се сблъсква с различни социални потребности и роли. Новите психосоциални параметри, проявяващи се в юношеството са във вида на его-идентичност (в положителния полюс) и на ролеви смесвания (в отрицателния полюс). Задачата пред подрастващите се състои в това, да обединят знанията за самите себе си и да интегрират тези многочислени образи в лична идентичност. Съгласно Ериксон, основата за благополучно юношество и интегрирана идентичност се формира в детството (силното влияние на социална група с която да се идентифицират). Развитието на идентичността може негативно да се повлияе и от уязвимостта на подрастващите от стреса, от съвременния информационен взрив и др., които предизвикват чувство на неопределеност и тревожност.

Неспособността на юношите да достигнат до личностна идентичност води до т. н. криза на идентичността по Ериксон. Ролеви те смесвания се характеризират с неспособност да изберат форма на кариера или да продължат образованието си. този процес е съпроводен с чувство на безполезност и безцелност. Его-идентичността, според Ериксон е „борба през целия живот“.

➤ *Ранна зрялост: интимност - изолация*

Обозначава се формалното начало на живот на възрастен. Това е период на ухажването, на ранния брак и началото на семеен живот. Продължава от късното юношество до ранната зрялост (20-25 г. в.). В течение на този период младите хора се ориентират обичайно към овладяването на професия и „устройство на живота“. Наблюдава се готовност към интимни отношения с друг човек както в социален, така и в сексуален план. В единия полюс на тези измерения стои интимността, а на противоположния - изолацията.

➤ *Средна зрялост: продуктивност - инертност*

Седмият стадий принадлежи на възрастта от 26 до 64 г. Основният проблем, според Ериксон, е изборът между продуктивност или инертност. Продуктивността се проявява със загрижеността на човека не толкова за благополучието на следващите поколения, а и за състоянието на обществото в което ще живее и работи това поколение. Добър пример в случая е стремежът към самореализация. Продуктивността е присъща не само за родителите, но и за тези, които са ангажирани с възпитанието на младите хора.

➤ *Късна зрялост: его-инерция - отчаяние*

Последният психосоциален стадий (от 65 г. до смъртта) приключва с човешкия живот. Когато хората погледнат назад и

преразгледат своя живот, получават равносметка за взетите решения, направените избори, за своите достижения и неудачи. Практически във всяка една култура този период се свързва с началото на старостта.

Карен Хорни следва основополагащите принципи в теориите на Фройд. Важният въпрос по който дискутира с него е решаващата роля на физическата анатомия в обуславящите различия между мъжете и жените. Хорни възразява срещу фройдовото твърдение за женската психология и теориите за инстинкта и смята, че психоанализата е длъжна да се придържа към широката социокултурна ориентация. В своите произведения Хорни подчертава важността на културните и социални влияния на личността. Приема, че в основата на нарушенията на личностното функциониране стоят уникалните стилове в междуличностните отношения.

Хорни е съгласна с мнението на З. Фройд за *значението на детските преживявания* за формиране на структурата и функционирането на личността на възрастния. Не приема утвърдените от Фройд психосексуални стадии и това, че сексуалната анатомия на детето диктува определено по-нататъшното му развитие. Според нея, решаващо значение за развитието имат социалните *взаимоотношения между деца и родители*.

Според Хорни в детството има две основни потребности - *от удовлетворение и от безопасност*. За разлика от Фройд, Хорни не приема, че тревожността се явява необходим компонент в психиката на човека. Нейното разбиране за тревожността е, че тя възниква в резултат на отсъствие на чувството за безопасност в междуличностните отношения. Невротичните потребности (чувството за безопасност, безпомощността, враждебността), пак

според Хорни, са стратегия за компенсация на базалната тревожност.

Хорни разглежда развитието на личността като отговор на два вида потребности: необходимост от удовлетвореност и необходимост от безопасност. Първата необходимост включва задоволяване на основните биологични нужди: от храна, сън и т. н. Хорни разглежда удовлетворяването на втората необходимост като изключително важно за развитието на детето. Основен мотив на необходимостта от безопасност е малкото дете да се чувства обичано, желано и защитено от опасност. В случай, че родителите не удовлетворяват тази необходимост, детето би могло да развие враждебни чувства по отношение на тях и да ги проектира и в бъдещите си отношения. При такива обстоятелства говорим че у детето се развива интензивна тревожност, която на един по-късен етап би могла да се превърне в симптом на невротично поведение.

За да се справи с усещането за недостатъчна безопасност, безпомощност и враждебност, присъщи на тревожността, детето е принудено да прибегва до различни *защитни стратегии*.

Хорни описва *десет такива стратегии*, които получават названието *невротични потребности, или невротични тенденции*.

Първата е необходимост от *любов и одобрение* и се изразява в неистовия стремеж да бъдеш обект на възхищение, да бъдеш обичан. Такива хора са прекалено чувствителни към критика.

Втората необходимост е от *ръководещ партньор*. Изразява се в прекалена зависимост от другите и страх да не бъдеш отблъснат, да не бъдеш изоставен. Следващата необходимост е от *ограничения*. Изразява се в такъв жизнен стил, при който първостепенно значение имат ограниченията и установения ред. Такъв човек е без

големи изисквания, радва се на малкото и е подчинен на другите.

Четвъртата потребност е от *власт*. Изразява се в презрително отношение към по-слабите, доминирането и контролът над другите е самоцел.

Петата е потребност от *експлоатиране на другите*. Изразява се в страх да не бъдеш използван от другите, да не изглеждаш глупак в техните очи. Следващата потребност е от *обществено признание*. Това е представата за себе си като израстващ в очите на другите в зависимост от заемания обществен статус.

Седмата потребност е от *възхищение към себе си*. Това е стремеж да се създаде преувеличен образ за себе си, лишен от недостатъци. Такива хора имат потребност от това другите да им правят непрекъснато комплименти. Следващата потребност е от *честолюбие*. Тя се проявява в силна нужда да бъдеш най-добрия, независимо от последствията. Зад тази потребност стои страх от неуспех.

Предпоследната потребност е от *самодостатъчност и независимост*. Такива хора избягват по-интимните отношения, дистанцират се от всичко и всички.

Последната потребност е от *безупречност и неопровержимост*. Поведенчески, това са опити да бъдеш винаги морално праведен във всичките си отношения и да поддържаш впечатление у другите, че си съвършен и добродетелен.

Според Хорни тези потребности присъстват при всички хора. Те ни помагат да се справим с болезнените усещания на отхвърленост, враждебност и безпомощност, които са неизбежна част от живота ни.

По-късно Хорни свежда тези десет потребности до три основни категории, които представляват *три стила на живот* и

отразяват взаимоотношенията ни с другите хора. Първият е т. нар. *отстъпчив тип*. Такива хора са зависими, нерешителни и безпомощни. Те се ръководят от ирационалното убеждение: "Ако отстъпя няма да ме засегнат." Другият тип е *оправдаващият се*. Хората, влизащи в този тип се ръководят от защитното правило: "Все ми е едно." Те се ръководят от грешното убеждение: "Ако се отстраня, всичко с мен ще бъде наред." Третият тип хора са *враждебния*. За тях са характерни експлоатирането и доминирането. Те действат, изхождайки от илюзорното си убеждение: "Аз имам власт и никой не може да ме бутне."

Както и десетте невротични потребности, така и всяка от трите междуличностни стратегии е предназначена да намали чувството тревожността, идващо от детството.

Всяка потребност представя определена стратегия, която детето може да използва в междуличностните отношения, за да достигне до усещането за безопасност. Стратегиите задават ориентациите на детето към другите.

Когато поведението на детето е изпълнено с нерешителност, зависимост и безпомощност, детето се нуждае от защита и насочване. Мотиви за изграждане на връзки с другите са продиктувани от избягване на самотата и усещането за ненужност. Такова поведение е с ориентация към отстъпчивост.

Когато поведението се характеризира с предпазване от всякакви увлечения, изграждане на повърхностни отношения без истинска зависимост, а изпитаната наслада е повърхностна, безстрастност, това е белег за стремеж към уединение и избягване, търсене на независимост и самодостатъчност. Такова поведение е с ориентация към отделеност

Когато използваната стратегия се характеризира със стре-

меж към доминиране, вземане, враждебност, а поведението е насочено към постигане на контрол и власт над другите и всичко е ориентирано към задоволяване на собствените амбиции, към постигането на сила, престиж и власт, такова поведение е с ориентация към враждебност.

ВТОРА ГЛАВА

ЗАЩИТНИТЕ МЕХАНИЗМИ В ПСИХОАНАЛИТИЧНИТЕ МОДЕЛИ ЗА ЛИЧНОСТ

В настоящата глава са представени описанията от *Зигмунд Фройд, Алфред Адлер, Анна Фройд, Мелани Клайн, Доналд Уиникът, Франсоаз Долто и Хелмут Фигдор* психоаналитични модели на личността с акцент върху функцията на защитните механизми.

Защитните механизми са *психични стратегии*, които хората използват *несъзнателно*, за да избягат от тревожността, фрустрацията и стреса на собствените си мисли и тези на околните. При проявлението на защитните механизми реалността винаги се изкривява.

Въпросът за защитните психологични механизми на личността за пръв път е поставен от *създателят на психоанализата Зигмунд Фройд*. Неговата теза е, че всеки човек използва характерен за своята личност репертоар от *психологични защитни механизми*. Появата им може да бъде епизодична, най-вече като реакция на травматични събития, които въздействат върху психиката, но някои от тях могат да станат част от личността на човека. Основната психодинамична функция на *тревожността* е да помага на човека да избяга от осъзнатите у себе си неприемливи инстинктивни импулси и да поощри удовлетворяване на тези импулси с принадлежащи способности в подходящото време. Защитните механизми на Егото помагат за осъществяване на тези функции и охраняват човека от прекомерна тревожност и стрес.

Основен тласък за развитие на *психотерапевтичната педагогика* дава именно психоанализата на З. Фройд, съгласно ко-

ято много от неврозите при децата са резултат от действието на безсъзнателни процеси.

Приемането на гледището за съществуването на несъзнателни психически явления разтърсва конвенционалната психология и има основно значение за психоанализата. Както вече отбелязахме, според З. Фройд, душевните процеси са по същество несъзнавани, като само отделни елементи или актове от цялостния живот могат да се осмислят. В психиката на човека той различава три сфери: *съзнание, предсъзнание и безсъзнателна област*. Типични елементи на предсъзнателната сфера са скритите или латентни знания, т. е. знанията, с които човек разполага, но които неговото съзнание в дадения момент не актуализира. Предсъзнателното - това е потенциално съзнателно. Областта на безсъзнателното влияе твърде силно, по мнението на З. Фройд, върху нашите действия и състояния. Целият психически живот на човека се определя от неговите влечения, главното от които е сексуалното /либидото/. *Нагоните* са два типа: нарцистични и сексуални. Нарцистичните пораждат еготизма, самолюбие, самоутвърждаването, стремежът към власт, самореализацията. Сексуалните нагони са свързани с изживяването на удоволствие. Тези нагони имат противоречиво проявление: като жизнени нагони, осигуряващи градежа и разцвета на човешката личност и като нагони на смъртта, които са насочени към собствено унищожаване, разруха, регрес. Агресията, експанзивното поведение при децата е породено от влиянието именно на деструктивните нагони, които ги тласкат към вътрешни и външни конфликти и противоречия. Психоаналитичният метод има за цел изследването на безсъзнателната сфера на личността и нейното въздействие върху съдържанието на психическата ѝ активност. Сексуалните

стремления, според З. Фройд, са характерни още за ранната детска възраст и се отличават със своята инфантилност. В индивидуалното развитие на човека множеството социални забрани и норми потискат сексуалните преживявания, изтласкват ги от съзнанието в подсъзнанието. Инстинктите обладават голям енергичен заряд и по различен начин се проецират в съзнателния живот на човека. Безсъзнателното се проявява в съновиденията, в невротичните симптоми, в погрешните действия. Чрез тях човек разкрива своите тайни. Така може да се проникне в безсъзнателното. В психоанализата са разработени редица техники за проявление на безсъзнателните афективни комплекси. Главни сред тях са методът на свободните асоциации, тълкуването на сънищата, както и обсъждането на грешки във всекидневния живот.

Психоанализата утвърждава, че неврозите произтичат от *нарушеното равновесие* между отделните компоненти в структурата на личността. Невротичният конфликт е безсъзнателен конфликт между подбудите на „То“, стремящи се към свободен изход, и защитата на „Аз-а“. „Аз-ът“ се домогва към блокиране чрез съзнанието на инстинктивните изкушения и опасности.

„Супераз-ът“ също играе голяма роля в невротичния конфликт като инстанция, която прави вътрешните импулси забранени за „Аз-а“. „Супераз-ът“ застава „Аз-а“ да се чувства виновен и така се стига до самообвинения, до изживяване на различни угризения от личността. „Аз-ът“ може постепенно да отслабне, да се изтощи, изразходвайки постоянно енергия в опитите да не допусне опасните тенденции към съзнанието и моториката. Следователно всички части на психическия апарат участват при формирането на невротичния симптом.

Психоаналитичната терапия е каузална терапия, която е

ориентирана към унищожаването на причините, предизвикващи невроза. Нейната цел е да разреши невротичния конфликт на личността, включително в неговите инфантилни форми (както е при децата), а не просто да се засилят нейните *защитни механизми*. *Елементите на безсъзнателното* се проявяват чрез неговите деривати - *свободните асоциации, симптомите, сънищата, в погрешните думи и действия*, в цялостното поведение.

Свободната асоциация е основен способ за продуциране на материал в психоанализата. Тази техника може с успех да се ползва и в системата на т. нар. поддържаща психотерапия в модифицирани варианти. В класическата психоанализа тя е преобладаваща при съобщаването на материал от интересуващата ни личност. Тази техника в образователната дейност дава възможност на *учителя да вникне в несъзнаваната мотивация на детето, за изясняване на вътрешния конфликт*. Счита се, че тя е преди всичко афективна техника, при която има припомняне и повторно изживяване на психотравмените събития. Свободното асоцииране има приоритет над другите способности за продуциране на материал в аналитичната ситуация. То може да бъде нарушено от съпротивлението на „Аз-а“.

Вторият изключително важен компонент на психоаналитичната техника, свързан с продуцирането на материал, е *преносът*. Чрез него се получава ценна информация за миналото на личността, за историята на нейната еволюция. „Преносът - пише Р. Гринсон - се състои в преживяването на емоции, подбуди, отношения, фантазии и защита във връзка с някоя личност, от настоящето, които не са адекватни по отношение на нея, тъй като те са повторение, преместване на реакции, образувани по отношение на значими личности в ранната възраст“ [14, 41]. Преносът

може да бъде позитивен (израз на симпатия, нежност, уважение, доверие, интерес, възхищение, любов и идеализация), и негативен (при антипатия, ненавист, отвращение, неприязън, гняв, враждебност, недоверие, презрение). Следователно преносът е свързан с повторение на минали обективни отношения, с „временна погрешност“ . При него специфичните импулси, чувства по отношение на някоя личност от миналото се преместват върху личност от настоящето. Това явление в по-голямата си част е безсъзнателно. Хората, които са първоначален източник на реакциите на пренос, са значими за личността от ранното детство. При това повторението може да е точно дублирано от миналото или преобразувано. Всички реакции на пренос се хармонизират с амбивалентност, т. е. те съвместяват противоположни чувства, някои от които може да са дълбоко затаени. Устойчивият позитивен пренос винаги показва, че негативният пренос е скрит, а не отсъства.

Идентификацията също се тълкува в психоанализата като реакция на пренос. Съществуват различни видове идентификации: частични и общи, постоянни и временни, приемливи и неприемливи за съзнанието. Децата често се идентифицират с някои учители, което е израз на тяхната любов, на стремежа им към близост с тях. Под влияние на позитивния пренос те възприемат типичните черти, маниери, привички на референтната личност. Изключително е важно децата да се идентифицират с възрастните по някои социално значими характеристики. Това спомага за тяхната социализация.

Следващият съществен компонент на психоаналитичната техника, водещ до продуциране на материал от личността, е *съпротивлението*, което тя оказва при взаимодействията. Става

дума за тези вътрешни сили, които се намират в опозиция при извършването на психоаналитичните процедури. *Съпротивлението е повторение на всички защитни операции*, които личността е използвала в своя обичаен минал живот. Някои аспекти от него може да бъдат осъзнати, но в по-голямата си част то е безсъзнателно.

Непосредствена причина за съпротивление е избягването на такива болезнени явления като срам, вина, тревога и други инстинктивни подбуди, предизвикващи мъчителни афекти, страдание. Освен екстремалните форми на съпротивление, свързани с агресия на личността, *често срещани разновидности на защита са: фиксацията, резигнацията, фантазирането, сублимацията.*

Фиксацията предполага стереотипни реакции, повтарящи се поведенчески стратегии у децата, напр. при продължително съсредоточаване на вниманието върху определени факти от настоящето, без да се осветляват важни събития от миналото.

Резигнацията е свързана с отказ от набеязаните за достигане цели. Това е обезкуражаване на детската личност, свързано с усещането за непреодолими бариери при осъществяването им.

Фантазирането като защитна реакция има важни компенсаторни функции. Това, което личността реално не може да получи, го придобива в някаква степен фиктивно благодарение на въображението си. Творческият полет на фантазията може да удовлетвори донякъде стремящата се към нещо личност.

Има и други защитни механизми:

- *изтласкване*
- *заместване*
- *конверсия (обръщане на „Аз-а“ срещу застрашаващи личността импулси, в съчетание с угризения, възмущение,*

самоотвращение)

- *проекция (пренос на недопустими черти , желания, грешки върху други лица, ситуации)*
- *сублимация (трансформиране на енергетичния заряд на инстинктите в творческа активност и достижения)*
- *отрицание*

Всички аналитически ориентирани техники целят да подобрят разбирането на себе си, на своите мисли и действия.

Най-важната аналитична процедура е *интерпретацията*. На нея са подчинени всички останали. *Анализирането* е техника, чрез която се постига обяснение, разбиране. Според Р. Гринсон [14, 46], то има сложен състав и включва четири различни процедури: *конфронтация, прояснение, интерпретация и щателна проработка*.

Първата стъпка при анализирането на психичния феномен е *конфронтацията*. Явлението е необходимо да се диференцира, да се различи, да се отдели, да стане очевидно за съзнателното „Аз“ на личността. Конфронтацията води до *прояснение*. Така същественото започва да се откроява на фона на второстепенното и вниманието се фокусира към изследвания психически феномен.

Интерпретацията е трети етап при анализирането. При психоанализата тя е завършващо и решаващо действие. При интерпретацията неосъзнатите явления се превръщат в осъзнати. Понякога са необходими няколко взаимосвързани интерпретации. Процедурите прояснение и интерпретация са преплетени тясно, като прояснението обикновено предшества интерпретацията, води до нея.

Интерпретацията може да бъде свързана и с тълкуване на

сънищата. За З. Фройд те са фантастично въплъщение, реализация на недопустими, забранени желания, пориви. Чрез тях спада напрежението, акумулирано в личността, на нейните енергоносители - несъзнаваните инстинкти.

На интерпретация се подлагат и грешките на личността - устни или писмени, практически. Зад тях също прозират определени тенденции. Аналитическата работа, която открива пътя от инсайта към изменението, е *щателната преработка*. Обяснението, за да има функционален характер, трябва да води към целесъобразни промени. Това са четирите основни процедури, които учителят би могъл да изпълни, прилагайки психоанализата.

Използваните от З. Фройд психоаналитични техники имат основно предназначение да засилят позициите на „Аз-а“, да отслабят изискванията на „Свърхаз-а“, да стимулират сублимацията и възстановят нарушеното психическо единство у личността чрез преодоляването на вътрешните конфликти.

След психоанализата логически следва по мнението на З. Фройд „психосинтеза“, т. е. прилагат се убеждаването, сугестията, упражненията и качествено различни психотерапевтични методи и техники, водещи до промяна в отношенията и съзнателните прояви на децата.

Най-важният психологически факт, свързан с човешката природа, според **А. Адлер** [2, 13], освен единството на личността, е стремежът към превъзходство и успехи. Този стремеж има непосредствена връзка с чувството за малоценност. Това са две страни на един и същ психологически феномен. Адлер разглежда детайлно стремежът за превъзходство при децата и неговото значение за възпитанието.

Динамичният стремеж да се осигури при всички обстоятел-

ства личното самоутвърждаване е общ при децата и възрастните. Според Адлер, определени качества у децата показват въздействието на сили от обкръжението им, които предизвикват у тях чувства за малоценност, слабост и несигурност. Те, от своя страна, упражняват силно влияние върху целия душевен живот на детето. То си поставя за цел да се освободи от това състояние, да достигне по-високо равнище и да постигне чувството за равнопоставеност. Колкото по – често се появяват тези насочени нагоре амбициозни стремежи, толкова по – високи са целите, които си поставя детето, търсейки доказателства за своята сила.

Според Адлер, *стремежът към превъзходство* е свързан с конкретни, ярки характерни черти. При наблюдаване на тази тенденция се разкрива цялата амбициозност на детето. Когато чувството за самоутвърждаване е особено силно, често се появява и елемент на завист. Ако стремежът към превъзходство е прекалено голям, той намира изява чрез злоба и отмъстителност. Такива деца имат борбено, предизвикателно поведение, което намира израз във внезапни гневни избухвания, готовност да се борят с въображаеми противници. За тези деца особено болезнена е ситуацията, в която са подложени на изпитание, защото това е начин да бъде открита тяхната ниска стойност.

Желанието за превъзходство се проявява много ясно в игрите. Такива деца опитват да определят ролите и правилата, но ако не са в състояние да поемат тази роля, те се задоволяват само да пречат на играта на останалите. Ако е обезкуражено от различни неуспехи, амбициозността му е като спъната с вериги и всяка нова ситуация го връща назад, вместо да го подтикне да върви напред.

Адлер твърди, че амбициозните и още необезкуражени деца

показват склонност да вземат участие в във всякакви възможни съревнования, но в случай на поражение, също показват объркване.

По предпочитаните от детето игри, приказки, герои от филми можем да установим степента и насоката на *детското себеутвърждаване*. "Манията за величие при фантазиите винаги е белег за чувство за малоценност, което подтиква разочарованите хора да търсят удовлетворение и опиянение в чувства, които нямат нищо общо с реалността." [2, 17]

В книгата си „Азът и механизмите на защитата“ **Ана Фройд** доразвива тезата за специфичните механизми, които Аз-ът използва, за да се съхрани целостта на личността в условията на външна или вътрешна заплаха. В нея тя прави йерархична класификация на *психичните защитни механизми*, според относителната степен на зрелост на личността в нейните отделни етапи на развитие:

❖ *нарцистични защити* - при децата и при някои лица с психични разстройства

❖ *незрели защити* - в детска и юношеската възраст, но се срещат и при зрели възрастни хора

❖ *невротични защити* - при хора в различна възраст, подложени на психичен стрес и при възрастни хора с невротични проблеми

❖ *зрели защити* - в зрялата възраст на психично здрави хора

Те са адаптативни социално-психологични, здравословни механизми, характерни за психично здравия човек в зряла възраст.

За *най-разпространени защитни механизми* се приемат следните:

➤ ***Изтласкването***

Защитен механизъм, който се изразява в избирателно забравяне на случката или събитието, свързана с конфликт, стрес или травмиращи състояния, които се съхраняват в подсъзнанието и при други подобни ситуации могат да се актуализират с нова сила. При изтласкване се отстраняват чрез отхвърляне от съзнанието нежеланите и стресиращите импулси. То е безсъзнателен отказ да се признае определено психическо съдържание, което плаши, предизвиква вина, тревога или е неприятно и стресиращо.

➤ ***Проекция***

Личността не съзнава собствените си нежелани черти и емоции, . Несъзнавано тя ги изтласква в подсъзнанието и след ги проектира извън себе си – върху другите. При проекцията вътрешните импулси се възприемат като неща, които са вън от Аза, неща, които не му принадлежат и се изместват във външния свят. В детството този механизъм се използва особено интензивно. Чрез него децата отричат собствените дейности и желания, когато те станат опасни, и прехвърлят отговорността за тях върху някакъв външен фактор.

➤ ***Екстернализацията***

Защитен механизъм, представляващ по-общ термин на проекцията. Тя представлява тенденция за възприемане във външния свят и външните обекти на елементи от собствената личност, включително нагонови импулси, конфликти, настроение, нагласи и стил на мислене. Това е вярването, че външни сили и обстоятелства са причина за дадено поведение. Този механизъм позволява

избягването на отговорност за собственото поведение.

➤ **Изместването**

Защитен механизъм, при който емоционалният конфликт се измества от една идея или обект към друга, която наподобява оригинала по някои свои качества. Обръщане срещу себе си наблюдаваме в поведението примерно на дете, което, бидейки ядосано на някого, но същевременно страхувайки се да прояви яростта си, удря или наранява себе си. Вариант на изместването е да бъдеш ядосан на съпруга си, когато всъщност си гневен на някой друг. Свързан с механизма на изместването е този компенсацията при който несправянето в една сфера на изява ни насочва и активизира в друга.

➤ **Контролирането**

Опит да се управляват или регулират събитията или обектите от обкръжението, с цел минимализиране на тревожността и решаване на вътрешните конфликти.

➤ **Соматизация**

Това е тенденцията за реагиране със телесни /вместо с психични/ прояви. Пример за соматизация може да бъде продължителното главоболие.

➤ **Пасивно-агресивното поведение**

Представлява вид защита, която се проявява като индиректна агресия към другите или към себе си. Манифестирането на пасивно-агресивно поведение включва провали, отлагане или заболявания.

➤ **Отричане**

Тогава, когато човек омаловажава конфликта и аспектите на конфликтната ситуация, като ги интерпретира така, че да изглеждат по-малко заплашителни и застрашаващи го. Подсъзнателен

отказ да се приеме или човек да се изправи пред заплашваща ситуация. Проявява се в отказ да се разбере реалната причина за поведението: говори с гневен глас, мимиката на лицето изразява злост, но той отрича. Алкоголиците често отричат своята зависимост от алкохола. Родител, чието дете се е провалило в поведението е склонен да отрече „моето дете не може да извърши това“.

➤ **Регресия**

Когато личността е изправена пред конфликт, стрес и фрустрация, може да се върне към по-ранен етап, в който се е чувствала сигурна и обгрижена, да се избегне актуалната конфликтна и стресогенна ситуация. Характеризира се с връщане към по-ранни начини на действие или чувства; връщане към инфантилни поведенчески механизми или модели на поведение, неотговарящи на възрастта. В емоционално трудни ситуации, възрастните могат да се държат като деца. При по-големи деца може да се изрази във връщане и поведение, характерно за ранни детски години. Реакциите при регресията са импулсивни, често придружени с неоснователни рискове и агресивни действия срещу авторитети. В ситуации на затруднение и фрустрация хората често регресират към по-ранни образци на адаптация, актуализирайки инфантилния си опит. Например, при преждевременно раждане на следващо дете в семейството, често първото реагира с регрес, тъй като се чувства оцетено във вниманието и любовта на майката. В ситуации на стрес възрастните хора също прибегват до типично детски образци на поведение и стават прекалено зависими отвън, капризни и раздразнителни. В някои случаи регресът не успява да осигури защитата на Егото, и вместо да настъпи спокойствие, се появява нов конфликт, който може да доведе до патология.

➤ **Идентификация**

Това е защитен механизъм, при който личността приема върху себе си личните характеристики на друг човек, идентифицира себе си с някои друг. При интроективната идентификация, другият се поглъща изцяло в собствения Аз, който се идентифицира с някои или почти всички качества на обекта на идентификация (другия).

➤ **Компенсация**

Представлява изравняване на физиологични или психични дефицити чрез високи постижения в някаква област, чрез опити да се замести някое чувство на неадекватност чрез постигане на успех и превъзходство по друг начин. При вродени недостатъци личността се опитва с големи достижения в др. области да дезактуализира комплексите си. При наличие на малоценностови комплекси компенсацията може да се извърши чрез илюзорно създаване на увереност чрез материални или други външни неща или агресия.

➤ **Идентификация с агресора или нападателя**

Тя може се прояви при хора, станали жертва на насилие. Те приемат образа на насилника и извършват подобно насилие върху друг, по-беззащитен от тях.

➤ **Сублимация**

Това е защитен механизъм, при който личността обръща енергиите на неприемливите импулси и драйви /нагони/ в социално приемлива, творческа дейност или трансформиране на неприемливи потребности в приемливи амбиции и действия. Дава възможност в процеса на адаптация човек да измени своите импулси, така, че да ги прояви в социално приемлив израз (мисли, действия). Приема се като единствено здрава, конструктивна

стратегия за обуздаване на нежеланите импулси, тъй като позволява да измени целта и/или обекта на импулсите без съдържане на проявлението им: жена със силно неосъзнати садистични импулси може да стане хирург, патолог или първокласна романистка. При сублимацията е възможно и поставяне и реализиране на цели от висшите етажи от скалата на човешките потребности – професионална и социална реализация, работа за просперитета на отечеството, работа за защита на отечеството, приобщаване към идеали и каузи.

➤ **Хуморът**

Когато се използва комедийна експресия на чувства и мисли, въвн от личностовия дискомфорт и въвн от предизвикване на неудоволствен ефект върху другите. Той представлява наблягане върху забавната или ироничната страна на даден конфликт или стресор. Хуморът позволява на личността да прояви толерантно отношение, към онова, което по принцип би могло да бъде възприето като ужасяващо. Хуморът е нещо различно от остроумието и от изместването, което включва дистракция от афективност.

➤ **Рационализация**

Това е търсене и намиране на извинения за прегрешения и недостатъци с цел избягване на себеобвинение, разочарование и критика от страна на другите. Тя е техника за справяне с тревожността и фрустрацията. Има отношение към аргументацията, при което ирационалното поведение изглежда напълно разумно и се оправдава от околните.

В творчеството на **Мелани Клайн** личи пристрастеност към каузата на детето. Тя прилага психоаналитичния метод върху съвсем малки деца, като съотнася свързаните им действия и постъп-

ки в играта и рисуването като еквивалент на асоциативния материал, получен при възрастния. Така Клайн открива един неподозрян до тогава примитивен фантазмен свят. Според нея детската възраст, която искаме да е невинна, е съчетана с една вътрешна психична реалност, която е изпълнена с тревожен страх, налудност и садизъм.

От самото раждане на детето, началото на душевния му живот е белязано от въздействието на вътрешни и външни сили. Болезнените външни изживявания непосредствено след раждането, свързани с промяната на жизнената среда, в комбинация с агресивните импулси от нагонен характер (според Мелани Клайн още от раждането си нагонът към смъртта влиза в конфликт с либидото [26, 58]), се преживяват от детето като преследване. Фрустрациите и чувството за неудоволствие, което всяко бебе преживява, се възприемат като атака от „враждебни сили“. Успокоението и грижата, особено удовлетворението от храненето, дават усещането за „добрите сили“. Това са архаичните отношения, около които се заражда психичното функциониране. С тези първи отношения детето се свързва с обекта-човекът, който се грижи за него-като в началото тази връзка е само по отношение на част или части от обекта. Тази начална фаза на психичния живот Клайн нарича параноидно-шизоидна позиция. Това е времето, когато действат *архаичните защити*, които помагат на ранния Аз да оцелее-разцепването и идеализацията. Тогава базата за отношенията с обектите навън е проекцията, а основа за развитието на отношенията с вътрешните обекти става интроекцията. Разцепването на обекта на преследващ (лош) и идеален (добър), съответства на разцепването на Аза, което държи разделени добрите от лошите му аспекти. Дори и в най-ранните стадии тревогата от

преследването намалява чрез отношението на детето с „добрия“ обект. Въпреки, че чувствата на детето са концентрирани върху отношенията с майката, която храни и в този момент е представена чрез гърдата, съществуват и други аспекти на отношението към нея. Даже най-малките деца реагират на усмивката, на гласа, на начина, по който майката ги държи и се грижи за тях. Удовлетворението и любовта, които детето изпитва в тези ситуации, помагат да се неутрализира тревогата от преследване и да се укрепят доверието към добрите обекти. Надмощието на добрия обект над лошия, идентификацията с „идеалния“ обект се съпровожда с процеси на интеграция на Аз-а, интеграция на обекта и депресивно безпокойство, което заменя параноидната тревога. Това се случва около четвъртия-петия месец от живота на детето и слага начало на психично функциониране, основано на депресивна позиция. Депресивната позиция позволява чувството на амбивалентност и преживяването на обекта като цялостен. Детето все по-ясно си дава сметка, че то самото е една и съща личност, която обича и мрази една и съща личност-своята майка. Така то опознава майката като цялостна-понякога като добра, понякога лоша, ту присъстваща, ту отсъстваща, имаща отношения както с него самото, така и с другите. Страхът от обекта се заменя със страх за обекта- да не бъде повреден или разрушен от деструктивните импулси. Наред с депресивния страх се преживява чувство за вина, както и надежда за поправяне на щетите, нанесени на обекта- за възстановяване. Ако депресивната позиция се преработи задоволително, а според М. Клайн това е усилие, което човек проявява през целия си живот, постижението за психичното функциониране е отделянето на субекта от обекта и възможността този обект да се ситуира като субект.

В основата на проблемите в психичната дейност стоят архаични процеси - първичната любов, която винаги е съпътствана от разрушителни импулси, примитивни фантазии за разрушаване и възстановяване. „Любов и омраза се борят в ума на бебето. Тази борба продължава през целия живот и би могла да се превърне в източник на опасност за човешките взаимоотношения.“[26, 115]

Мелани Клайн прави интересно психологическо осмисляне на антисоциалното поведение. В ранната садистична фаза, през която преминава всеки нормален индивид, детето *се защитава* от своите страхове пред обектите, като удвоява в своето въображение атаките срещу тях. Неговата цел - да се освободи от тези обекти – е да намали частично непоносимата заплаха, която идва от Свръх-аза. Така се задейства порочният кръг – тревогата на детето го тласка да разрушава своите обекти, а това, от своя страна, води до ново нарастване на тревогата и отново го заставя да действа против обектите. Този порочен кръг, според М. Клайн, съставлява психологическия механизъм, който е в основата на асоциалните и криминални тенденции, които съществуват в психичното функциониране на всички деца. Дори най-ранните частични обекти формират основата на Свръх-аза и стават елементи от неговата структура. Свръх-азът е оформен от идентификации, свързани с различни периоди и пластове на душевния живот. Те са учудващо противоречиви в своята същност – извънредна добронамереност и прекомерна суровост, съществуващи непосредствено една до друга“[26, стр. 44]. М. Клайн стига до извода, че ако агресивните импулси на детето и неговата тревога са много силни, то ще продължава да проявява агресивни действия (къса, реже, чупи, разлива) към различни предмети (хартия, кутийки, малки фигурки). Но когато тази тревога намалее, нивото на

сализъм се снижава, на преден план излиза чувството за вина и конструктивната тенденция. Колкото повече нараства тенденцията и способността за възстановяване, толкова повече нараства вярата и доверието към обкръжаващите, паралелно със смекчаване на Сврѣх-аза, и обратно. Ако порочният кръг между ненавистта, тревогата и деструктивните тенденции не може да бъде прекъснат, детето остава в ситуацията на ранните страхове и тревоги и *съхранява защитните механизми*, които принадлежат на този ранен етап, които по своята природа са неетични и асоциални. Ако страхът пред един суров, жесток и наказващ Сврѣх-аз се засили, както по външни, така и по интрапсихични причини, и премине определени граници, детето, под натиска на този страх, може да бъде принудено да нанася вреди на хората и материалния свят. Така, според М. Клайн, се се формира основата за развитие на антисоциалното поведение. Престъпното поведение се дължи не на липсата на съвест, а на наличието на една прекалено сурова съвест и в този смисъл то е опит детето да намали несъзнаваното чувство за вина, продуцирано от Сврѣх-азовата инстанция. Ето защо, за редуцирането на това поведение не е достатъчно само подобряване на външната среда, а в много по-голяма степен се изисква намаляването на вътрешната, субективна тревожност чрез достъп до несъзнаваните фантазии и тяхното конструиране.

„Когато развитието върви добре, Сврѣх-азът се възприема като градивен и не действа като прекалено строга съвест. Малкото дете изпитва естествена нужда да бъде защитавано, както и да му се налагат забрани. Това е равностойно на контрол над разрушителните импулси.“[26, 235]

Доналд Уиникът има сериозен принос за разбирането на детското емоционално развитие и за работата с деца с трудности и проблеми. Кои са илюзиите, през които трябва да премине всяко дете и с които трябва да се раздели, за да открие своето собствено съществуване, а също така и автономното съществуване на обекта, какво се случва и какви рискове крие този процес? На тези въпроси Д. Уиникът дава следните отговори: Според него, „достатъчно добрата майка“ е тази, която най-напред трябва да създаде възможността за илюзия и постепенно да лиши детето от нея и това е „илюзията, че съществува външна реалност, съответстваща на способността на детето да създава.“ [51, 24] За да се случи това, в началото адаптацията на майката и нейния заместител към детето трябва да е почти пълна, то трябва да преживее опита на всемогъществото: „Нещата се появяват и се случват, защото аз съм способно да ги създам.“ След осигуряването на тази илюзия, основната задача на майката е лишаването от илюзии чрез малки дози фрустрации, които детето е способно да понесе. Прекалените грижи и прекаленото поддържане на детето в състояние на възбуда от страна на майката, поддържат детето в илюзия за всемогъщество и в симбиотична връзка с нея. Това задържа емоционалното, а заедно с това и интелектуалното развитие и му пречи в процеса на сепарация. Лишаването от илюзии „предхожда“ задачата по отбиването и продължаването една от задачите на родителите и педагозите. С други думи, въпросът за илюзията е вътрешноприсъщ на човешките същества и никой не го разрешава за себе си окончателно. . .“ [51, 25] Психологическата стойност на илюзията е, че поставя въпроса за свързването на вътрешната и външната реалност. Появата на *преходния обект* предлага едно решение на този въпрос. Плюшеното мече, мъхесто парче плат,

тъгълчето на одеалцето и т. н. , обектът, към който бебето се привързва силно и към който прибягва в моментите на заспиване или когато се чувства нещастно, е първият, който маркира едно пространство на раздяла- раздялата с майката. В някакъв смисъл преходният обект е заместител на майката, но Уиникът подчертава, че той не е майката. По-скоро той допълва майката, когато тя не е на разположение и поддържа връзката с нея, като му помага да понесе фрустрациите и да приема реалността, да се защитава от безпокойството и да се утешава , когато настъпва раздялата. Разположен в междинната зона между вътре и вън, преходният обект съпровожда загубата на илюзията за всемогъщество, защото той никога не е под магически контрол като вътрешния обект, нито пък е извън контрол като истинската майка. През следващите години на развитие преходният обект постепенно се забравя и се заменя от *играта* и културните феномени. Но човекът никога няма да приеме напълно загубата на обекта, ще търси и ще конструира своите преходни пространства и преходни обекти, които ще му носят утеха в трудните срещи с реалността.

Процесът на сепарация дава своите ефекти и последици върху развитието и психичния живот. Да приемеш, че обектът има автономно съществуване, означава да приемеш, че той може да те напусне, да те изостави, да си отиде, но ти няма да бъдеш разрушен. Неприемането, отричането на сепарацията стои в основата на патологично съзнавана и несъзнавана зависимост от обекта, на различна степен на невъзможност да се толерират фрустрации, идващи от външната реалност.

Другото понятие, което Д. Уиникът въвежда е „*антисоциална тенденция*“, което не е диагноза или показател за противоположни прояви, а характерен етап от развитието на всички

деца и в този смисъл е признак на психично здраве. Антисоциалната тенденция, според Д. Уиникът, винаги съдържа в себе си някакъв елемент, който кара околните да се съобразяват с него. Несъзнавано, детето се стреми да накара някого да положи грижи за него. Това показва, че антисоциалната тенденция е свързана с надеждата, че околната среда ще помогне. И, ако апелът в антисоциалното действие не бъде чул, субектът ще се разболе.

Съществува пряка връзка между антисоциалната тенденция и ощетяването или депривацията- нещо позитивно е било премахнато, отнето от детето в момент, в който то не е било способно да поддържа жив спомена за добрите преживявания. Ако детето не намери това, което търси, но за което има надежда, то ще си го вземе отвън- чрез кражба или агресивни действия. „ В антисоциалната тенденция винаги са налице две линии, макар и ударението понякога да е повече върху едната, отколкото върху другата. Едната линия е типично представена в кражбите, а другата- в деструктивността. Под влиянието на първата, детето търси нещо някъде и когато не успее да го открие, търси на друго място- стига да чувства в себе си надежда. Под влиянието на втората, детето търси онова количество стабилност на средата, което ще устои на напрежението, причинено от импулсивното му поведение. Това е търсене на една изгубена сигурност на средата, на човешкото отношение, което, тъй като може да разчита на него, дава свобода на индивида да се движи, да действа и да изпитва възбуда.“[51, 86]

Тази рамка, която детето търси и която в неговата бебешка възраст е била тялото и ръцете на майката, се разширява и постепенно включва родителските отношения, дома, семейството, детската градина, училището, квартала.

Нормалното дете, още когато е съвсем малко, подлага на проверка всички правила в собствения си дом, за да се увери, че това място е сигурно и стабилно- то руши, присвоява си, цапа, разхвърля. Към проявите на антисоциалната тенденция при нормалното дете, Уиникът отнася нощното напикаване, малките кражби, които детето прави от дома (вземане на сладки неща, дребни монети и т. н.), ненаситността по отношение на храната. Той разглежда способността на детето да прави пакости и степента на пакостливост като признак, който доказва наличие на депривация, но и потенциал за преодоляването ѝ.

Антисоциалното поведение на децата може да бъде разглеждано като търсене на онази външна рамка, която ще компенсира липсата на вътрешна сигурност. Ако не са неприятностите, които детето непрекъснато си навлича, то ще става все по-инхибирано по отношение на преживяването на любов, все по-депресирано и отчуждено, докато стане неспособно да чувства реалността, с изключение на реалността на насилието. Уиникът ни учи и окуражава да разбираме това поведение като апел, призив за контрол и да изграждаме *рамката*, която би могла да даде сигурност.

Франсоаз Долто, последователка на З. Фройд, е една от големите фигури на френската и на световната психоаналитична наука. Тя се противопоставя с творчеството си и с практиката си на отношението към детето като към обект и апелира непрекъснато към родителите и всички специалисти, включително възпитатели, учители, педагози, за един нов начин да се слуша *детето - като субект*.

Според Долто, движенията, жестовете, плачът, симптомите на бебето и малкото дете имат езикова природа. Те могат да

бъдат чути и възприети като език. Детето е *езиково същество*, то съществува в езика преди да овладее речта и дори преди да се роди. Езикът е комуникация- да влезеш във връзка с другия. Новороденото притежава своите фини възможности за това- миризмите, звуците, тактилните усещания. Физиологичното е свързано със символичното- млякото е носител на гласа на майката. Така преди думите да придобият смисъл те бележат тялото на детето. Състоянието на детето, неговите проблеми имат стойност на език, който може да бъде декодиран. [19, 25]

В книгата си „Основни етапи на детството“ [20, 237-241], Ф. Долто представя теорията си за *кризите в детството* по следния начин:

В съвременното общество всички деца преминават през кризи, които имат две страни. От една страна, това са физическите промени, които съпътстват израстването, а от друга - психологическите сътресения, като всичко това е придружено от изменения в характера. „Периодите на сътресения се появяват съответно около: шестия месец- възрастта на първите зъби; от шестия до десетия-възрастта на отбиването; от петнадесетия до осемнадесетия месец- възрастта на прохождането; от третата до четвъртата година- възрастта на социалните връзки с първите приятели; от седмата до осмата година-така наречената разумна възраст, съответстваща на личните морални преценки относно намеренията в поведението, независимо от техните последствия, както и етапът на ясното разграничаване между мечтите и реалността, и накрая - от дванадесетата до тринадесетата година- възрастта на пубертетното развитие.“ [20, 237] Според Долто, ако тези последователни етапи на развитие предизвикат така наречените кризи, това се дължи много повече на поведенческите и възпи-

тателните нагласи на възрастните, отколкото на някаква действителна закономерност, присъща на човешката природа.

„Би трябвало малко да преосмислим цялата си възпитателна система и в това могат да ни помогнат съвременните научни достижения на психоанализата. . . “[20, 238] Долто отива и по-далеч, твърдейки, че „ние възрастните изкуствено поставяме децата в последователни калъпи и някакви морални гипсови отливки. Но ако не съществуваха кризите, дължащи се на нашата възпитателна система, щеше ли детето да има безупречно поведение и да бъде винаги щастливо? Не, то се ражда нито добро, нито лошо, а с различните измерения на своите жизнени потребности - инстинктивни, емоционални, психични, както и с цялостния порив на своята същност към абсолютното. “[20, 239] Животът, според Ф. Долто, му предлага изпитания от съвсем рано. Те му носят страдания, които трябва да понесе и преодолее, след като ги приеме за неизбежни. Това са изпитанията на раждането, глада, жаждата, враждебните пориви, които придружават страданието, както и изпитанията на природните закони- студ, топлина, тежестта, плътността на нещата и физическите опасности.

В духовен план детето преминева през изпитанията на раздялата с всички и всичко любимо; „на отминаващото време и пространство, което ни дели от желаните хора и предмети, както и изпитанието на умората. Следват изпитанията от смъртта на близките, от преходността на нещата, от другите и себе си; изпитанието на усещането на слабост и завист към другите; изпитанието да обичаш хора, които бързо те разочароват, защото детето живее в безусловното, а трябва да приеме относителното. “[20, 240]

Ф. Долто определя като сериозно морално изпитание за де-

тето откритието му, че за доброто не винаги има отплата, а зло-то не винаги бива наказвано. Другите изпитания, според нея, са свързани с разбирането, че възрастните говорят едно, а вършат друго, а светът съди действията и пренебрегва намеренията. Детството е периодът, в който изпитанията са многобройни. „Разочарованията от живота, от себе си, от възрастните; отказ от намирането на нещо сигурно, вечно или съвършено. Родителите, учителите, приятелите, всички възрастни и техните занимания, колкото и да са доблестни и свещени, са винаги подвластни на изкушения и грешки точно както и самите те.“ [20, 240] Възрастните често се надяват, че всичко това е маловажно и няма да се отрази на добрите му обноски, на честността, смелостта, порива му за живот, психическото и физическото му здраве. Ако всички тези изпитания не са били приети, а са отхвърляни и отбягвани, то прилива на енергия, вместо да даде увереност на детето в себе си, го потапя в най-дълбоко объркване и всички проблеми излизат на повърхността непокътнати, но извън семейството.

Според Ф. Долто, „ако, вместо да го упрекваме за грешките му, ние зачитаме неговите страдания, обичаме го дори в неговите неуспехи и при нужда му помагаме да намери единствено в своята същност доверието, необходимо за преодоляване на препятствията, с които желае да се справи, тогава ще станем свидетели как малкото се разгръща с всеки изминал ден, а неговата борба със самото себе си е винаги плодотворна. От най-ранна възраст ще открива любовта към живота отвъд страданието, любовта към себе си отвъд своите неуспехи и любовта към другите отвъд понесените разочарования.“ [20, 241]

В разсъжденията си за възпитанието на децата от предучилищна възраст Долто твърди, че то представлява „въвеждане в

законите на езика и желанието - общовалидните за всеки възрастен и дете закони на обществото и природата по отношение на естественото безсилие на детето, което изчезва с израстването. "[20, 223]

В предучилищна възраст детето се нуждае от примери за „изглаждане на характера“ [20, 224], от търпение и уважение. На него му е необходимо да се убеди, че в групата е толкова потребно, колкото и всички други деца - всяко е необходимо на останалите така, както те на него. То има потребност да бъде напътствано в условия на сигурност и да получава отговори на всичките си въпроси. Друга негова потребност е да има възможност да удовлетворява своите желания чрез приятни дейности, да се приобщи към няколко свои връстници и да се занимават заедно с интересни за тях неща.

Според Ф. Долто, необходимо в тази възраст е и социалното приложение и изразходване на двигателната и словесната враждебност. В такъв случай, ролята на учителя е да отдели достатъчно време от часовете за активни игри и „да насърчава съревнования за културно и словесно изразяване“. [20, 224] Детето проявява интерес както към физически, телесни, така и към мисловни дейности. Учителят има ангажимента да подкрепя начинанията за общуване, за разказвателно въображение и насочване на желанията към предметни дейности, избрани от децата. Това е етапът за въвеждане в изкуството, в законите на музикалния ритъм и слух, обучението за слушане на музика, към която всички деца имат наклонности, а за някои от тях вече е настъпил моментът да открият удоволствието от свиренето. Това е етапът за наблюдение и насочване на вниманието към картинните изображения, към които децата са предразположени след две и половинаго-

дишна възраст („анален стадий“ в психоанализата), но да творят чрез рисуване и оцветяване те обичат след третата година. „Това представлява възпитанието - въвеждане в символните средства за изразяване на оралните, слуховите и зрителните нагони. При човешкото същество единствено оралните нагони на желанието подлежат на обучение, докато потребностите се възприемат непосредствено в културна и цивилизована среда, която зачита детето, а също и по силата на самата негова идентификация с родителите и възрастните, с които съжителства.“ [20, 225]

Долто развива идеята, че всичко, от което се интересува детето, трябва да се насърчава в детската градина, а и по-късно в училище, за да подготви неговото приспособяване към обществения живот чрез пробуждане на личните му желания и осъзнаване на разликата между фантазмите и средствата за осъществяване на възможното.

Ф. Долто разкрива възможностите психоанализата да бъде прилагана успешно като метод на възпитание в предучилищна и училищна възраст. „ Наистина психоанализата е занимание за специалист, преминал през лична терапия, преди да започне да работи с хора, чието объркано развитие е предизвикало психосоциални затруднения.“ [20, 231] Но това не означава, че нейните открития, които са свързани с човешкото развитие, с неговите проблеми и препятствия, не могат да бъдат приложени от по-широк кръг от хора. Можем да сравним приложимостта на психоанализата с тази на физиката или биологията, например. Физиците и биолозите са учени, но приложенията на физиката и биологията могат да се открият във всяко домакинство, а тези на медицината - в обществената хигиена и профилактика. Ф. Долто продължава своята теза така: „ Грижата за обществото е национална

отговорност. Необходимо е тя да бъде оказана и в един аспект, който до сега не е бил предвиждан. Психоанализата не е обективна наука като физиката, а е така наречената „хуманитарна наука“, което означава, че наблюдаващия и наблюдавания са в отношение на съприкосновение и особен вид съпреживяване. Въпреки това, психоаналитичните открития са напълно безспорни, що се отнася до основното положение, което доказва, че изговарянето на думи може да излекува човешкото същество от разстройствата във връзката между неговото тяло и неговата плът.“[20, 231]

Интересна и полезна за целите на настоящото изследване е психоаналитичната теза на Ф. Долто за *неувереността на родителите* във възпитанието на малките деца. [20, 11-68]

Доста обезкуражаващо е твърдението, с което започва:“С неувереността на родителите не можем да се справим.“[20, 11] Според нея, от една страна, те имат склонност да преувеличават, а от друга - очакват незабавен отговор(под формата на рецепта!) на въпроса какво трябва да направят в проблемна ситуация. Долто препоръчва някои трудности да се приемат с известна доза хумор и с надеждата, че няма да продължат до 25-годишна възраст на детето!“Не може да се отглежда дете, без в даден момент да се премине през някакъв симптом. За родителите често той е обезпокоителен, тъй като детето инвестира в него безплодна енергия, която те не могат ясно да изтълкуват. От своя страна детето по този начин освобождава напрежението, което го мъчи и прави това по-успешно, когато родителите се притесняват по малко.“[20, 12]

Децата отлично познават слабите места на възрастните и умеят да ги настъпват точно там. Според теорията на Долто, подкрепена с конкретни примери от нейната практика на психоа-

налитик, родителите трябва да разбират, че каквото и да правят, давайки най-доброто от себе си, те винаги ще правят грешки в очите на децата си. Дори най-любящият родител в даден момент може да стане причина за някакво страдание у детето. “Ако то тогава заяви: Не те обичам, отговаряме: Това няма никакво значение – ти не си се родил, за да ме обичаш.” [20, 13] Родителите често слушат упреци от страна на детето, но в повечето случаи, според Ф. Долто, това не би трябвало да променя тяхното поведение, защото имат задачата не да му се харесат, а да го възпитават. Ако с израстването детето продължава да се стреми непременно да угоди на родителите си и смята, че те винаги са прави и справедливи, “такова дете е в лошо здравословно състояние.” [20, 13] Колкото по-способно е да показва враждебност, примесена или редуваща се с обич към своите родители, толкова по-добро е неговото душевно състояние. Това е свидетелство, че е в отношението към родителя е преодоляна инцестната връзка и пълната зависимост. Това е заявена собствена позиция. За родителите ще е трудно да понесат справедливите упреци на децата си и противоречията с тях, ако самите те не са се освободили от дългото подчинение на собствените си родители.

За самостоятелността на *децата от три до седемгодишна възраст* Ф. Долто разсъждава по следния начин: За детето е истинско удоволствие да бъде разбрано в потребността да подсигури своята самостоятелност, която постепенно му предоставят “внимателните родители и истинските възпитатели”. [20, 15] Такова удоволствие е градивно в сравнение с удоволствието да ги тревожи и тормози като в порочна игра, обусловена най-често от някаква семейна организация на времето и пространството, която най-вероятно се нуждае от преразглеждане.

Емоционалната, интелектуална или духовна, взаимозависимост между хората съществува и е присъща на човека. Но ако тя се изразява в изнудване и заплахи, води до разрушаване на доверието на детето към неговите родители, както и собственото му доверие в самото себе си.

“Да възпитаваши означава да учиш на самостоятелност.”[20, 15]

Често родителите поставят на децата си много от своите напълно излишни изисквания, които нямат никаква морално-възпитателна стойност. Добър ефект би имало решението на родителите да оставят детето възможно най-свободно, без да му налагат безсмислени правила. Да му оставят само рамката с най-необходимите за неговата сигурност правила и когато се опита да ги наруши, то ще установи от опит, че са неизбежни, а не са направени просто “за да го тормозят.” Ако не се обръща прекалено голямо внимание на несъществени детайли в поведението на детето (дали изяжда първо десерта, дали си е облякло блузата наобратно и т. н.), един ден то ще се поправи, когато това го подразни.

“Капанът в отношението между родители и деца е невъзможността да се признаят истинските потребности на детето, една от които е свободата. То има нужда да се чувства обичано , докато става все по-уверено в пространството, от ден на ден все по-свободно, да бъде оставено да изследва чрез своя личен опит и взаимоотношения с връстниците си.”[20, 16]

Според Ф. Долто, доверието между родители и деца трябва да бъде взаимно и пълно. Всяко дете има доверие на своите родители, но обратното е рядкост. Единствено любов и утешаваща нежност помагат на детето да преодолее своите неуспехи, а не като се върши всичко вместо него и се посреща с гняв всяка негова несполука. Пространство и време за свободна изява, срещи

с други деца, самостоятелност в игрите и в ритъма на собствени-те потребности – в това се състои изкуството за възпитание на малките деца, което създава у тях и нагласата да се съобразяват с времето и пространството на възрастните.

Тезата на Ф. Долто за строгостта на родителите е следната: те трябва да бъдат строги, ако забраняването на опасното се нарича строгост, но винаги с уважение и съчувствие към детето, което е бъдещ възрастен. Родителят трябва да поеме отговорността да забранява неща, които са психически и физически опасни за детето. Ако родителите не са строги, вследствие на тази тяхна слабост детето е принудено да регресира, да се самоцензурира или да опитва да го прави. При забрана то може да се разгневи, но поне ще запази цялата си енергия, вместо да изпитва някакво двусмислено удоволствие или да се самовъзпира и раздвойва.

“Всяка свобода, която е единствено позволяваща, всъщност е потискаща.” [20, 22]

По отношение на забраните Долто твърди, че всичко е въпрос на възраст. “С времето и израстването и забраненото става позволено”. [20, 22] Когато не е напълно уверено в себе си, детето има нужда от сигурността на родителския надзор. Докато се чувства неуверено, то няма да действа непредпазливо. Понякога забраната му спестява унижение пред другите или някаква опасност. Всяка забрана трябва да има защитна функция за детето. И това да му бъде обяснено на разбираем за него език.

Интересна теза за връзката майка – дете развива Долто. Според нея, тя не се изчерпва с целувки и милувки. “Детето не е предмет или животинче, с което да се забавляваме, а бъдещ мъж или жена. Виждаме как някои майки пошляпват или се карат на децата си, а след това ги гаят, за да ги утешат. Те изземват обичта си,

после я връщат обратно и детето вече нищо не разбира – правилата за общуване стават хаотични. "[20, 29] И в духа на своята теория за ролята на езика при възпитанието на децата, Долто описва правилното поведение на майката по следния начин: тя може да каже "Обичам те и именно защото те обичам, съм ядосана, карам ти се, защото си направил нещо неприятно за мен или опасно за теб". Тук отново думите са по-важни от невербалните знаци, с които се казва същото.

За важността на възпитанието на детето в периода от раждането до седмата му година Ф. Долто е кратка и категорична: първоначалното възпитание не се заличава! И тя няма предвид възпитанието, което родителите се опитват да дават съзнателно. То няма нищо общо с дресиране или поведение, което те се стремят да наложат на детето. Става дума за *уважението*, което предаваме на детето към самото него, идващо от уважението на възрастния към детето. "Това възпитание е продължение на онова, което е получил самият възрастен. То се предава преди всичко с нагласата, която вдъхва на детето увереност или неувереност в себе си, която му внушава гордост от неговия пол или неговите начинания, и му дава сигурността, че каквото и да направи, винаги ще бъде обичано, дори понякога да му се карат. "[20, 53]

Всъщност възпитанието в дълбокия смисъл е въпрос на сигурност или несигурност, твърди Долто. То ще позволи на детето да изрази енергията си или, напротив – ще я парализира. Всичко се свежда до това и поради тази причина първоначалното възпитание не се заличава, то изгражда личността на детето и "неговия начин да присъства в света. "Тази личност няма да може да бъде променена. "Тя е нещо като стъблото на дърво. Поникващото дръвче има съвсем тънко и крехко стъбло, но вече си личи дали

ще има три или четири основни разклонения. След време то ще развие своята корона и стъблото му може да стигне два метра в диаметър, но винаги ще запази своите три или четири основни разклонения, които са изградили неговата първоначална структура.”[20, 54]

Не е достатъчно възрастните да се отнасят добре с детето. То трябва да бъде истински зачитано, да изразяват уважение във всеки жест и поглед. Да се възпитава, означава да се отнасят към детето като към човешко същество, на което да се позволи да разгърне енергията си, да му се помогне да се чувства пълноправно сред останалите. Това се прави най-успешно в среда, която Долто нарича триадична и която включва бащата, майката и детето. То трябва да се чувства като един от тези три полюса. Ако полюсите са два – майката и детето – се получава диада, “огледало” и се блокират бъдещите динамични възможности на детето. В този случай не говорим за приучване към добри навици, а за динамика на несъзнаваното.

Хелмут Фигдор отделя специално място на *детските конфликти*, като специфичен психоаналитичен феномен в детското развитие. [52, 44]

В паметта на човека се съхраняват отделни картини или сцени от ранното детство и малко след това, но чувствата-радост, възхищение, ревност, ярост, тревога- всичко, което сме преживявали тогава, сякаш напълно изчезва от паметта.

3. Фройд нарича този феномен инфантилна амнезия: детските страсти приблизително от първите шест години от живота пропадат в по-голямата си част в тъмнината на изтласканото. Това изтласкано образува първичната почва, от която се храни

безсъзнателния духовен живот, почвата, от която произлизат безсъзнателните части на ежедневието и всичкоу което наричаме характер. Това е почвата, на която избуяват и нашите бъдещи неврози, според З. Фройд.

Но има и още нещо. Инфантилната амнезия е виновна за всички главни проблеми на възпитанието. За това, че сме изтласкали нашите собствени детски страсти и на тяхно място са се появили душевните конфликти, от нас е отнето най-важното възпитателно средство, а именно способността да съчувстваме на децата, да си представим, че сме на тяхно място и да разберем какво точно се случва в детската душа.

Тази амнезия не е абсолютна и по тази причина контактът с децата способства за ново активиране на отдавна изтласканото. За съжаление, това се случва изведнъж и във форма, която не само не помага на разбирането, а дори обратното-почти напълно го изключва.

За да стане по-ясно, нужно е да припомним някои положения на психоанализата за изтласкването. Както е известно, изтласква се Аз-а, а именно, в случаите, когато неукротимите желания, стремежи или фантазии влачат след себе си тежки афекти(срам, чувство за вина и преди всичко страх), защото те влизат в конфликт с изискванията на околните и собствения „свръх-Аз“.

Какво се случва, когато общуваме с децата, всъщност, принудени да се сблъскваме със същества, които още не са изтласкали в безсъзнателното своето, наситено с конфликти , душевно съдържание, а все още живеят открито, видимо за очите. В този случай чувството за вина срам, страх отново оживяват в нас и тежката работа по изтласкването се саботира, доколкото децата , като че ли държат пред нас огледало, в което се отразява собст-

веното ни безсъзнателно. Но конфронтацията със собствените ни влечения и сега удържаеме толкова лошо, колкото тогава, когато сме били шест-седемгодишни. По такъв начин ние сме длъжни отново да предприемем нещо, което да ни помогне да съхраним психичното си равновесие, което в голяма степен е освободено от страха. Непосредствената опасност за това равновесие в дадения случай произтича не от нашия вътрешен свят, а от малките деца, чиито желания и страсти сме се опитвали до този момент да потиснем и унищожим у себе си.

По тази причина, един от най-големите проблеми на възпитанието, от психоаналитична гледна точка, се изразява в това, че ние съзнателно смятаме, че служи на благополучието на децата, а безсъзнателно го използваме в качеството му на *защита* от собствените страхове, чувство за вина и срам, което всъщност е далеч от „служенето на това благополучие.“[52, 46]

По тази причина пионерите на психоаналитичната педагогика смятат, че за да се научим безстрашно да се срещаме със собствените си влечения и да се научим свободно да общуваме с жизнеността на децата, всички педагози трябва да преминат през психоанализа. Това изискване, за съжаление, е практически невъзможно да се реализира.

„Какво означава да притежаваш талант, способност да си спомниш детето в теб? Това е умението да разказваш истории, да „изобретяваш“ герои и съдби, с които децата да могат спонтанно да се идентифицират.“[52, 46]

Тук Х. Фигдор говори за особен вид *идентификация*, нещо съвсем различно от това, което ни е добре известно от ежедневието. „Когато четем книга или гледаме филм, ние се идентифицираме с героите на тези истории, което е разбираемо, защото няма

как да се обясни защо им съчувстваме, страдаме заедно с тях и се радваме на щастливия край, независимо, че великолепно разбираме, че това са само актьори и измислени персонажи. [52, 47]

Но децата преживяват не само това в своите любими истории. Разликата между децата и възрастните може да се види в следния феномен: докато възрастните, когато са прочели книга или гледали филм, колкото и интересни да са им, при второ прочитане или гледане те им се струват скучни, то у децата този вид любопитство само към новото сякаш отсъства. Всяко дете има редица истории и приказки, които е готово да слуша или чете отново и отново. При възрастните това може да се случи с някои книги или филми, но това е по-скоро изключение отколкото правило. Децата, обратно - те много рядко не искат да вземат втори път книжка с думите „А, аз тази я знам!“. Това говори за факта, че тази разказана история не е намерила отзвук в душата на детето или му е внушила страх. В същото време, любимите му истории изпълняват психическа функция, от която възрастните не се нуждаят или се нуждаят в много по-малка степен, или нейното изпълнение се е реализирало при други обстоятелства.

Колко важна е дадена функция можем да се убедим, когато се опитаме в тази, безкрайно повтаряна любима за детето история, да променим нещо с идеята да разнообразим, отдавна доскучалата ни, случка. Детето посреща подобен опит с бурен протест и си настоява за старата история - сцена по сцена, дума по дума, точно както е била винаги. Когато става дума за написана история, това не е трудно. Но при устно разказване подобна строгост, съчетана с феноменалната детска памет, създава значителни трудности. Децата постоянно отбелязват неточности, които те не прощават. Тази потребност или радост, преживявана при повторението на

вече добре известното, се явява причина за това, че децата много обичат да гледат реклами: тези кратки истории, които са им толкова познати, в които те знаят точно какво следва.

Важният въпрос тук е: какво е значението на тази ненаситна потребност у детето от повторение на вече отдавна познатото? И още: какво прави едни истории подходящи за удовлетворяване на тези потребности, а други - не?

Литературното удоволствие на децата проявява консервативна тенденция. Потребността от постоянно и точно повторение ни кара да мислим, че детето се съпротивлява на новото или изменението на старото, иска да се придържа към навика, като защитава последователността. Тук става дума за действително твърде важна детска потребност, за която знаем от всичко, което ни е известно за детските очаквания и въпроси по отношение първичните любовни отношения. Но защо тази консервативна тенденция намира израз именно по отношение на литературата? Защо книгите и историите не се явяват възможност за реализация на друга тенденция, също толкова присъща на всички нормални деца, а именно, любопитството, радостта от нови открития, запознаване с непознатото?

Отговорът можем да получим при едно внимателно наблюдение на детето: виждаме, че удоволствието, като съдим по всичко, прилича от обстоятелството, че детето вече знае какво следва, първо и, второ, което е взаимосвързано с първото - то отново ще познае действащите лица и познатите ситуации.

Познаването, обаче, е това преживяване, което има архаично значение. Например, първата усмивка озарява лицето на младенца в този момент, в който познае лицето на майката. Всъщност, познаването играе централна роля вече при второ-

то хранене и способства за трениране на общуването както със собствения глад, така и с тялото на майката. Според това, как младенецът си спомня за своите вече преживяни чувства, действия и възбуди, той извлича от хаоса на обкръжаващото нещо познато. По този начин се образуват неговите първи структури на възприятията на света и на самия себе си. Колко е голямо афективното значение на познатото и неговото познаване ярко демонстрира т. нар. „отчуждение“ на детето на седем-осем месеца: то се усмихва при вида на лицето на майката и започва да плаче при вида на друг човек.

В този момент детето започва да дели света на „познат“ и „непознат“, което ражда , от една страна, чувство на защитеност и чувството, че то е обичано и, от друга страна - страх. Освен това, тази наблюдавана взаимовръзка между познаването и усмивката и радостта позволява да се предположи, че именно тук започва началото на феномена хумор.

Не случайно познаването именно в младенческа възраст се явява особено важно преживяване. Младенецът е безпомощен и в своята задача да оцелее, е зависим от удовлетворяването на своите потребности от заобикалящия го свят. А, когато си зависим, всичко се върти около въпроса: добър или лош по отношение на теб е този външен свят?

По този начин започваме да разбираме къде във времето се пребазира функцията на познаването, която освобождава малкото дете от страха и му дава увереност. Но и не само при него. Възрастните, като знаят своите възможности и способности, своята реална власт и житейски компетентности, също в голяма степен се освобождават от прекомерно психическо натоварване. Или, по-вярно би било да се каже, че познаването е първата форма

на тази жизнена компетентност, която у децата, като следствие от детската зависимост, има по-скоро пасивен характер.

ТРЕТА ГЛАВА

ОСОБЕНОСТИ НА ПСИХОАНАЛИТИЧНИТЕ ФЕНОМЕНИ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Емоционално и социално развитие на децата от предучилищна възраст анализира в своя психоаналитичен модел **Ана Фройд** в произведението си „Детский психоанализ“. [58, 182-193]

Тя представя четири основни сфери, в които децата се различават от възрастните дотолкова, че ни се налага отново да се учим да разбираме техния емоционален свят. В тази трудна за родителите и възпитателите задача има един обнадеждаващ момент- детските качества са все още живи у възрастните, само са забравени, потиснати и продължават да съществуват *в сянка*. Когато успеем да се доберем до този скрит материал, става по-лесно да разбираме детето.

1. Детският егоцентризъм - в ранните години от развитието не съществуват обективни факти, има само субективни. Този начин на възприемане на света от детето, според който нищо в света не се случва извън собствените чувства, желания, преживявания, затруднява разбирането ни за него. То не отчита чувствата на другите, смята, че нещата се случват само на него и заради него. Ако вали дъжд, то той е „направен“, за да му попречи да излезе на разходка или защото е направило нещо лошо. Детето никога не си мисли, че дъждът вали и за тези, които се държат добре. Когато се сблъскаме с подобни убеждения у възрастните, тогава говорим за суеверие. Някои възрастни са убедени, че когато излязат в отпуска, непременно ще завали. Това, според А. Фройд, е отзвук от детството.

Този егоцентричен поглед към света е естествен за децата и нашето разбиране за тях, но става неестествено, ако в процеса на порастване детето не го преодолее.

2 . *Контраст между рационално и ирационално*, логично и алогично. Детето доможе много добре да знае как трябва да постъва в една или друга ситуация - знае, че автомобилите са опасни на пътя, че не трябва да разговаря с непознати, че не трябва да взема от магазина желаната играчка и т. н. Детето разбира всичко това, но разбирането не влияе на неговите постъпки.

Основната разлика между възрастните и децата от предучилищна възраст, а и по-малки, се състои не в това, че те са по-малко разумни от нас, или не им достига рационалност. Според А. Фройд, разликата е в това, че нашите идеи влияят на поведението ни, така както у детето разбирането може да има място, но неговото поведение се подчинява на страха, желанията, импулсите и фантазиите. Децата знаят, че не трябва да притичват през улицата. Но, ако майката се появи на отсрещната страна, детето ще се втурне към нея, защото в този момент желанието е по-силно от разума и разбирането. Или друга типична ситуация- по пътя към зъболекаря детето обещава да е добро и послушно и се готви да е такова. Но когато той се доближи до него, то започва да крещи и да се отбранява. В този момент разумът отстъпва място на страха.

Още една особеност на функциониране на детската психика, която възрастните (родители и възпитатели) трудно разбират- възрастните могат да бъдат мотивирани от дългосрочни перспективи. Това означава, че ние можем да отсрочим изпълнението на нашите желания, вместо в състояние на повишена емоционална възбуда и нетърпение да започнем да действаме незабавно, под влияние на момента. Детето действа винаги мигновено, за

него не съществуват отсрочки, то не може да чака. Възникващата фрустрация от неизпълненото желание е огромна. Това означава, че чувствата и желанията на детето са много по-интензивни, отколкото у възрастните и, обещания за утре, след месец или когато порасне, са напълно безсмислени. Тези фрази са абсолютно празни за детето.

3. Според А. Фройд, учителите, възпитателите и родителите не съзнават много ясно, че у всички малки деца *възприетието за време* е съвършено различно от тяхното. Два дни за две, тригодишното дете е цяла вечност, да не говорим за месец, година. Детето спокойно и сериозно може да зададе въпроса кога ще порасне и да изкаже предположението, че това ще стане след... половин час! Когато детето плаче в детската градина и го успокояват, че майка му ще дойде след час, за детето това е цяла вечност. За него има само едно време - веднага.

Много страдания бихме спестили на децата, ако отчитаме различията във възприетието за време и се съобразяваме с тях.

4. *Детската сексуалност*- според А. Фройд, най-яркият пример за това, доколко се различава езикът на децата от този на възрастните е начинът, по който децата разбират сексуалния живот, а именно- различията между момичета и момчета, за това какво правят майката и бащата, за да се роди бебето, от къде се появяват децата. Детето превежда реалните факти в понятия, достъпни до незрялата му душа и тяло и тези понятия понякога са груби, примитивни, жестоки и много близки до съдържанието на някои приказки.

Разбирането на някои особености на децата като егоцентризъм, ирационалност, различно чувство за време, отличителните черти на тяхната сексуалност, са предпоставки, които водят към

разбиране процеса на развитието на детето, протичащ според нивото на достигнатата интелектуална и социална зрялост.

Според А. Фройд, интелектуалното развитие минава през редица стадии и не бива детето нито да се подгонва напред, нито да се задържа на стадий, който е по-нисък от нивото му на развитие. На всяко трябва да се даде възможност да се развива интелектуално според собствените си темпове. Това трябва да се пренесе от областта на интелекта в сферата на реалния емоционален и социален живот. Тук също съществуват стадии, през които детето преминава и не бива да се бърза там, където то не успява, нито да се заържа там, където то се чувства затворено в атмосфера, която вече е надраснало.

В своите аналитични изследвания на деца А. Фройд установява следните *стадии* за различните отношения:

- стадии на развитие на отношенията с майката, които в действителност представляват цялата съвкупност на ранното емоционално развитие
- развитие на приятелствата с връстници
- развитие на активността - от играта с различни играчки до трудовата дейност
- стадии на развитие на общуването със своето тяло
- процесите на хранене, хигиена, запазване на здравето и т. н.

В своя труд „Егото и защитните механизми“ [57] А. Фройд изследва динамиката на *един от най-активните защитни механизми при децата – отричането* – чрез въплъщаване в *детската игра*. Според нея Егото на детето отказва да осъзнае някаква неприятна външна реалност, болезнено впечатление, „идващо отвън“. То се предава в две основни форми:

- перцептивен отказ
- сътворяване на лична фантазия

Съдържанието на тези форми е концентрирано във вербални експресии, поведенчески реакции, във въображаеми конструкции. Отрицанието във въображението е свързано най-често с предотвратяване на душевна болка, предизвикана от външната реалност. Малкото дете, особено до начална училищна възраст, е твърде слабо, за да може да се противопостави на неблагоприятните сили, произтичащи от обкръжаващия го свят. То чувства своята физическа слабост, а все още недостатъчно развитият му интелект не му позволява да различи преодолимото от непреодолимото. То интуитивно долавя приближаващия сблъсък с реалността и предстоящо неудоволствие. В този момент се включва защитата – отричане чрез въображение. Детето отхвърля травмиращата реалност, като създава фантазни образи на животни, хора и ситуации. Болезненият факт се отрича, като се превръща в нещо противоположно. То носи усещане за сигурност, удоволствие, контрол над заплашващата ситуация. Според А. Фройд, точно тези преобразования помагат на индивида да се примири с реалността, тя става поносима, приемлива. Тя описва случаи на отричане в детското въображение на силата на бащата, въплетена в силата на диви зверове. Тези образи служат за защита от посегателството от тези родители.

Тази *психична защита* търпи интензивно развитие в периода от две години до края на начална училищна възраст. В началото на периода детето има интелектуални възможности да преобразува обкръжаващата го реалност, плод на личната му фантазия. А. Фройд смята, че тази фантазия може да се развие успешно при две условия:

1. Детето да използва обкръжаващи го предмети за драматизация на своите фантазни построения – дрехи и предмети , употребявани от възрастни, играчки и др.

2. За успешното представяне на приятния фантазен свят е необходимо одобрението , подкрепата, дори съучастието на възрастните. Анализът на съдържанието на този свят показва какви страни от външния свят причиняват фрустрация и съответно защитата, която е използвана от Аза.

Задълбоченото изясняване и анализ на психоаналитичните феномени на децата налагат да отделим специално внимание на *детската агресия*.

Това, което психоаналитичната педагогика нарича агресивност, се намира във взаимовръзка с усвоените от нас ценности и преживявания. Понятието „агресивност“ ние възприемаме като нещо обективно съществуващо. Това е доста разпространен и дори съвършено обичаен феномен на взаимоотношенията между хората, които „изпращат“ информация и я „приемат“.

Х. Фигдор предлага дълбинно разбиране на значението на такива отношения и такова поведение при децата от предучилищна възраст. [52, 85-95]

Ако детето не се включва в групата, държи се лошо, не се подчинява на нормите или по някакъв начин се различава от другите, то си има конкретни причини. Но това все още не значи, че имаме работа с нивротични или някакви други патологични симптоми. Лошото поведение по начало няма нищо общо с психопатологията. Това са две абсолютно различни неща.

Едно и също дете може прекрасно да се включва в една група и съвършено да не се включва в друга. Или тази година да се

държи добре, а следващата - не. И причината може да бъде, че негови приятели са напуснали групата, а на тяхно място са дошли други. Но това в никакъв случай не значи, че детето е станало невротик. Променила се е ситуацията, а не самото то.

Приспособимостта или неприспособимостта на едно и също дете зависи от много неща: правилата, съществуващи в групата, отношенията с другите деца, отношенията с възрастните, с възпитателите. Нерядко т. нар. „лошо поведение“ се явява като проявление на напълно „здрави“ реакции на неблагоприятни условия на живот.

Педагогът също не може да бъде еднакво добър с всички. Педагогическата заповед „Ти си длъжен да обичаш всички деца еднакво“, колкото и важна да е, за съжаление е неизпълнима. И ако възпитателят се стреми към подобен идеал, той е длъжен да наложи върху собствените си чувства такива тежки вериги, така да потиска собствената ярост и така да контролира гнева си към децата, че те в един момент, на друго място могат да се проявят. А това означава, че той ще прибегне към някакви други начини на проявление на агресивност, че, така или иначе, ще вреди на децата, стоварвайки неоснователни забрани или нещо друго, което ще накара детето да страда.

Съществува опасност възпитателят, който не се справя с определени деца да се подложи на критика заради своето неумение. А това също е само по себе си патологизация. Възпитателят има право да не може да се справи с отделни деца и да разчита на помощ точно така, както децата имат право да искат помощ, ако те не се справят с определени възпитатели. Точно в тези случаи е необходима супервизия.

Не бива да се смята, че е възможно във всеки момент да се

разберат проявите , основанията и мотивите за постъпките на всяко дете и в същия момент възпитателят да реагира съвършено правилно. И по такъв начин между него и детето да бъдат мълниеносно възстановени добрите взаимоотношения, детето да не страда, а възпитателят да може еднакво добре да се погрижи и за другите деца. Това е невъзможно по много причини.

Изследванията показват, че възпитателите често нямат представа за това, което действително се случва в групите. Както и да се стараят да следят нещата, груповите процеси и конфликтните ситуации се разиграват без тяхното знание. В най-добрия случай те виждат само резултата и то не винаги напълно.

Какво може да направи възпитателят? При всички положения, не трябва да се ориентира само по външното поведение. Преди всичко е необходимо да се постарее да разбере вътрешното му състояние, да държи в ръце груповите процеси, а също така да разбира мотивите на децата и съответно да взема мерки. И всичко това в продължение на целия ден, непрекъснато, в група от 20-30 деца.

Педагогиката се състои от две части. В едната тя предписва разбиране на всичко, което се случва с детето в настоящия момент и оказване на помощ за това, как да се научи по различен начин да възприема своя свят и самото себе си, как да изгражда своите отношения с другите. Тези задачи се разпростират широко във времето.

В другата, педагогът е принуден да прилича, по-скоро на полицай, т. е. той е длъжен да установи ред, като го подчини на определена структура, без което всяко съвместно съществуване би било невъзможно.

Много важно е често да си задаваме въпроса: какви трябва

да са условията за това, детето да ми хареса? Неизбежно е родителите или възпитателите и детето да са длъжни да правят компромиси. Трябва да отчитаме факта, че идеално възпитание въобще не съществува и една от причините за това е, че всеки човек има своите симпатии и антипатии.

В същото време, ако всеки възпитател започне да мисли само за своите симпатии и антипатии, то има опасност той да престане да обръща внимание на потребностите и въпросите на детето .

Границите гарантират безопасност и социална компетентност. Децата трябва добре да знаят какво се очаква от тях и какво трябва да правят, за да бъдат възпитателите или родителите доволни от тях.

В педагогиката трябва да се действа в две направления, а именно: като тези, които носят отговорност за установяване на границите и структурата, а от друга страна, трябва постоянно да се мисли за типичните конфликти, да се анализират и да се развиват дългосрочни стратегии за преодоляване на трудностите.

Разбирането не изисква ежеминутно действие. За да се разберат нещата, е нужно време, а често се налага да се реагира сега и веднага. И тук особено голяма роля играят съществуващите правила и изградени структури. Те могат да се променят във времето, но в настоящия момент трябва да има определена система от правила, в която да се чувстваме уверени, което дава определена увереност и на децата.

Проблемите, които възникват вътре в системата от правила, от една страна трябва да се решават авторитетно, с формулата: "Тези правила съществуват и ние сме длъжни да ги спазваме", а, от друга, от гледна точка на разбирането, длъжни сме да си задаваме въпросите: " А защо всъщност това не трябва-

ва?”, или: “А в ред ли са нашите правила? Не е ли време да ги преразгледаме?”. Това са две различни неща.

Да разбираме потребностите и чувствата на децата все още не означава да им позволяваме всичко.

Родителите имат голямото желание да удовлетворят потребностите на децата и ако не са в състояние да го направят, те предпочитат просто да не зачитат техните истински потребности. По този начин установените забрани не са истински откази и те могат да останат с децата „едно цяло“. Но в момента, в който разберат, че детето е обидено, започват да се чувстват много лоши. А това обективно е тежко - да си признаеш, че когато носиш отговорност за изпълнение на обществени, лични, педагогически норми, започваш да изглеждаш в очите на децата си „лошата“ майка и „лошия“ баща.

Би било чудесно, ако успяват така да се грижат за децата, че те винаги да остават приветливи, доволни, а още по-добре те сами да правят това, което се очаква от тях. За съжаление, това е невъзможно.

Колкото и голяма да е либералността на родителите, колкото и да се стараят да забраняват по-малко, като се ограничават само в необходимото, те са принудени от сутрин до вечер да отказват на децата желани неща и да препоръчват неща, които не им носят радост. Те са принудени непрекъснато да изискват нещо от децата.

Трябва много внимателно да се вгледат, за да видят на какви невероятни принуди са подложени децата от най-ранно детство и какви непосилни способности за приспособяване трябва да проявяват. Това означава, че по необходимост постоянно изглеждат лоши в очите на децата си. Това е много важно да се разбере.

Защото, когато разберат, че са принудени да отказват на децата да изпълнят желанията им и то само по причина, че живеят с тях в това общество и носят отговорност за тяхното здраве, или защото и те са хора и имат своите чувства и потребности, и само когато разберат агресивността като неизбежно присъстваща във всички отношения, те могат да развият в себе си способност да изпитат ярост, гняв, разочарование и т. нар. „лошо“ поведение на детето. Ако не се научат на това, те постоянно ще възприемат неговите действия като насочени против тяхната личност. И тогава самите те ще бъдат лоши и нетърпими.

Но, ако родителите разберат каква обида нанасят на своето дете като постоянно изискват нещо от него, то у тях ще се зароди желание по някакъв начин да изгледят това. Такава позиция и такава желание да приведат в ред влошените отношения им позволява да забраняват, изискват, установяват граници и да казват „не“ с добро чувство. Защото те знаят, че така или иначе обичат детето си и са настроени към него търпимо, ласкаво и приветливо.

Много често родителите дълго търпят, докато се ядосат. И ако кажат „не“, те го казват с раздражение, което в очите на детето се отъждествява с чувството, че родителите не го обичат. Много рядко се случва детето да получи отказ и в същото време да продължава да се чувства обичано. Ако родителите забраняват нещо, като запазват самочувствието на детето, те и самото „не“ казват с друго чувство, като се опитват да „омекотят“ ситуацията, да стигнат до компромис. Но ако са успели вече да се ядосат, нищо от това не е възможно да се случи.

Да се разбират и уважават потребностите на децата далеч не означава всичко да им се позволява. Да се разреши нещо - това зависи от обстоятелствата, риска за здравето, педагогическите

възгледи. Но в същото време разбирането е важно, защото то може да помогне за това, така да се определят границите в ежедневието, че да бъде достатъчно приемливо за двете страни и да е по-малко обидно за детето. А това дава възможност и на родителите да приемат тази ситуация с по-малко раздразнение.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

ВЪЗПИТАТЕЛНИЯТ ПРОЦЕС ОТ ПОЗИЦИИТЕ НА ПСИХОДИНАМИЧНАТА ТЕОРИЯ НА ЛИЧНОСТТА

Психодиагностичната педагогика на Фройд не се съгласява с традиционната. Според нея преработката на психичните структури в планомерни образи не е възможна. Психоаналитичното възпитание е грижа за фазите на развитие. Основното е учителят да превърне субективните фази на личностното развитие във възпитателно поведение и да отчита тяхното присъствие във възпитателната интеракция.

Възпитателният процес, от психоаналитична гледна точка, съдържа следните характеристики

➤ учителите познават и се съобразяват със съдържанието на „То“ (психична система, включваща инстинктивните влечения и мотивиращи тенденции), както и съдържанието и фазите на развитие на „Аз“ и „Свърх-аз“ в училищните процеси

➤ възпитателните ситуации и събития са с анаклитична стойност, т. е. зависимостта между възпитател и възпитаник разчита на възможностите учителят да удовлетворява някои потребности на учениците

➤ във възпитателната интеракция ученикът създава анаклитична идентификация, т. е. отъждествява се с учителя като обект на любов и грижи

➤ учителят съдейства за вторичната автономност на ученика - независимост на функционирането на „Аз-а“ - подреденост, отговорност и определеност

➤ учителят се изявява като спомагателен „Аз“, като се грижи

- и защитава ученика от излишни външни и вътрешни стимулации, създава психичен комфорт
- учителят съдейства за интернализацията (създаване на вътрешни структури), интроекцията (доставящо удоволствие възприемане на околния свят), менталния образ (съхраняван образ на обекта)
 - учителят подпомага намирането на обект в свое лице и не нарушава обектния избор и образ, разбира защитните механизми, отчита ролята на първичния и вторичния процес на мислене.
 - във възпитателната интеракция учителят не допуска контрапренос – т. е. неосъзнато да проектира чувства или конфликти, които е имал в собствения си живот
 - разбира източниците на агресивно поведение и самото то не се патологизира
 - разбира съпротивленията в отношенията между ученици и учители
 - учителят познава проблемите на родителите
 - съгласува педагогически и психологически подходи
 - особен поглед, разбиране и използване на техники за психоаналитична интервенция

Всички защитни механизми функционират в норма безсъзнателно. Чрез практическата психоанализа те се разкриват и започват да служат на Аз-а в борбата му с инстинктивния живот и на стремежа му в различни конфликти да отрече някои елементи от собственото То. Когато защитата започне да преобладава, тя започва да властва над Аз-а и тогава се появяват индикации за невроза. Аз-ът престава да бъде гъвкав и приспособим.

Терминът „психоаналитична педагогика“ тръгва от „Спи-

сание за психоаналитична педагогика“, основано през 1926 г. от Хенрих Менгом и Ернст Шнайдер. Това списание, което през 1927 г. се премества във Виена, си поставя за задача да публикува работи, които обхващат областта на придобития опит на психоанализата по отношение на децата и юношите. Също така засяга въпроси на ежедневната дейност на възпитателите и учителите.

Цялото развитие на детския анализ се опира на психологическите познания на З. Фройд и първото поколение аналитици. За преживяванията и поведението на децата се потвърждават не само онтогенетичните реконструкции, получени благодарение на опита на анализа на възрастни невротични, но и по този начин става възможно да се установи теоретичната връзка между актуалните чувства, конкретните мотиви за постъпките на децата и събитията, а така също и условията им на живот. Колкото се отнася до *приложението на психоанализата в педагогиката*, то при цялата познавателно-методическа начимост на психоанализата, в която историите на субектите стават тема само като субективни истории, не заостря вниманието към „промеждутъчното помещение“, т. е. към взаимоотношенията между субектите, а именно връзката между „вътрешния“ и „външния“ свят.

От една страна, психоаналитичната педагогика придобива социално-психологически компоненти и характер на дълбинно-психологическа критика на възпитанието: неверни и, в същото време ползващи се с популярност сред възпитателите теории за детската душа и развитието на детето, травмиращи възпитателни стилове и взаимоотношения са признати като фактори за невротичното развитие.

От друга страна, колкото и ценни да са тези идеи за психоаналитичното, а също и за научно-възпитателното теоретично

образование, психоаналитичната педагогика претърпява провал по отношение на главната си задача: умението така да се промени възпитателната реалност, че да се избегне бъдещото невротично развитие на децата. Психоаналитичната педагогика не успява да преобразува своя критически анализ и своите знания за развитието на детето в позитивни, както се казва алтернативни предложения във връзка с възпитанието.

Като констатира през 1929 г. значението на психоанализата за профилактиката на неврозите, Анна Фройд отбелязва, че „ще мине малко време, докато стане възможно да се намерят теоретични построения и практически рецепти, които могат да се препоръчат за общо приложение.“[52, 183]

Двадесет и пет години по-късно А. Фройд резюмира своите размисления за отношението между психоанализата и възпитанието със следните думи: “Независимо, че тази статия служи на намерението да се проследят търсенията за корените на неврозите до самото начало на живота, може да се каже със сигурност, че тук ще се избегне всякакво заключение по повод профилактиката. . . С изложената тук позиция ролята на невротичните конфликти се явява цената, която трябва да се плати за комплексността на човешката личност.“[52, 183]

Може да се каже, че това е “лебедовата песен” на психоаналитичната педагогика през 20-те и 30-те години на 20-ти век за нейните високи цели.

По това време на безсъзнателните постъпки на родителите и възпитателите в отношенията към децата се придава малко значение. Много повече се очаква от психоаналитичната педагогика по отношение просвещаването на възпитаващите личности относно ограничаване на възпитанието чрез изискванията, уточня-

ване на понятията за ценности и санкции. Очаква се също така, че възпитателите са длъжни да се научат да разбират грешките на децата не като отсъствие на добра воля, мързел и т. н. , а като симптоми. И в симптомите да виждат закодирани послания за това, че детето може би в настоящия момент не се справя с на-товарването или има нужда от помощ, вместо дисциплиниращи изисквания или наказания!

За изграждането и развитието на Аз-а детето е длъжно да умее да реагира на вътрешнопсихичните конфликти със всякак-ви други способности, но не и посредством *безсъзнателни защити*. Необходимо е да се прибегва до възпитателни мерки, които раз-виват способност за сублимиране на Аз-а и символна преработка на конфликтите - чрез игри и приказки.

А. Блинт предлага „тренировка“ с помощта на „упражнения по приспособяване към реалността“, за да се развие у детето спо-собност да общува с конфликта с неневротични методи. Удовлет-воряването на влеченията при това не трябва да се забраняват, а да съответстват на формални правила.

Днес някои от тези идеи на психоаналитичната педагогика от средата на 20-ти век могат да се окажат странни, други - съмни-телно ефективни и приложими в педагогическата практика.

Психоаналитичната педагогика преживява възраждане през 80-те години на 20-ти век. Ако преди на безсъзнателните постъп-ки на родителите и възпитателите по отношение на децата не се е предавало голямо значение и основните изисквания са се от-насяли към просвещението на възпитателите, то сега усилията се насочват по посока разбиране на посланията, закодирани в по-стъпките на децата и възпитателите. Само разбирането не е дос-татъчно, а е необходимо те да се научат да извличат практическа

полза, т. е. да се превръща в действия.

И как да стане това?

И в днешно време се вижда, че между педагогиката и психоанализата съществува известно отчуждение. Х. Фигдор отбелязва, че работата не е в подценяването и неразбирането значимостта на познаването на психоанализата за педагогиката или в отсъствие на добра воля. Отчуждението произлиза от и на основата на голямото безпокойство, което предизвиква безсъзнателната защита на педагозите като хора: психоанализата заплашва да разруши всичките им обичайни представи за себе си и за своята професионална същност. В резултат, учителят, в отговор на изискванията да се грижи и за емоционалната страна на живота в групата/класа, може да заяви, че той е там, за да преподава и възпитава, а не да се занимава с лечение.

Но и психотерапевтите, желаейки да избягват конфликтите, неизбежно свързани с възникването на педагогически проблем, казва, че той се занимава с лечението на пациентите си, а възпитанието не е негова задача.

По такъв начин всеки се стреми да остане в пределите своето поле на дейност: единият се занимава с предметно, рационално, в голяма степен технократско преподаване/възпитание/, а другият „лекува“ пациенти, пострадали, може би, и в резултат на такова преподаване.

Като разглежда всички тези аспекти, Фигдор прави следните разсъждения: излекуването на болния е резултат от успешната ситуация на преноса, възникващ по време на аналитическия сеанс, когато аналитикът приема за пациента ролята на родител. Но той не репродуцира тази роля, т. е. той не повтаря поведението на реалните родители, а реагира на чувствата на пациента така,

както трябва да реагират на тях „добрите“, т. е. положително променените родители - той проявява разбиране и съчувствие, не критикува, не осъжда и т. н. Но, ако това се отдава на психотерапевта, който за съвсем кратко време „играе ролята“ на променените родители, то защо това да не може да се отдаде и на истинските родители - в случай, че те се опитат да се променят, а следователно и своето отношение към децата и то във времето, когато те са още малки и не са успели да развият в себе си невроза?

Според Х. Фигдор, „първо трябва да се разбере защо именно класическата психоаналитична педагогика претърпява провал.“ [52, 191]

Анна Фройд обяснява това с психологията на самото дете. Тя аргументира невъзможността да се предотвратят вътрепсихичните конфликти и възникването на страх. Самият З. Фройд казва, че психодинамичната организация на „здравата“ личност следва „модела“ на образуване на неврози - целият ни психичен живот се формира на основата на вече веднъж усвоените образци на обектни отношения и възприятия за света.

Втората главна причина, според Х. Фигдор, може да се види в самия характер на възпитателните съвети. Макар те да правят впечатление на практически „рецепти“, например: „Проявявайте търпимост към. . .“, те не съдържат надеждни указания нето за продължителност във времето, дозировка или начин на приложение. Какво всъщност означава да се „проявява търпимост“- да се разрешава или забранява, но не много строго? Или детето има право да прави това, но не много често? Или само в къщи, но не и пред хората? И в този случай, ако е пред майката, това означава ли, че „не е пред хората“? [52, 195]

С други думи, голяма част от психоаналитичните - педагоги-

чески указания и препоръки носят характер, който оставя доста много неувереност или доста много възможности за избор между препоръките, намеренията и практиката, така че практиката, която следва препоръките, е доста непредсказуема.

В своята програмна статия „Психоаналитична-педагогическа консултация. Ренесанс на една „класическа“ идея“, Х. Фигдор излага своята концепция за възпитателната консултация. [52, 198] Според нея, консултантът на първо място се грижи не за приспособяването на детето към неблагоприятните жизнени обстоятелства и не за изчезване на симптомите, а за това, да защити интересите за развитието на детето в условията на стабилни конфликтни семейни констелации, вредни за психичното му здраве. И главното - той трябва да се постарее да открие нови перспективи и нови възможности не само за детето, но и за възпитаващите го личности.

Естествено, той не може да действа против волята на родителите. На него му е необходимо не само тяхното съгласие, но и тяхното желание за промяна. Целта на всичко се заключава в това, да се помогне на родителите в трудните за тях ситуации, т. е. да им се помогне да придобият или да развият способности да оказват помощ на своите деца.

Фигдор доста конкретно, диференцирано и концептуално разглежда въпроса за това, как въобще е възможно да се внесат промени в детето и родителите, защото възпитанието не е процес чисто рационален и абсолютно съзнателен. Напротив, той е пълен с разнообразни безсъзнателни детерминанти.

**ПСИХИЧНИ ЗАЩИТИ НА УЧИТЕЛИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ НА
ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ В ПРОЦЕСА НА
ВЪЗПИТАНИЕ**

Един от значимите проблеми на психоаналитичната педагогика, който се отнася до възпитанието на децата от предучилищна възраст е *приобщаването на родителите към педагогическата дейност на възпитателите*. "Родителите трябва да са готови да поддържат възпитателите, да се вслушват в съветите им и, когато е необходимо да преразглеждат и преосмислят собствените си педагогически възгледи и действия." [52, 95-104]

Именно този аспект на участие на родителите в работата на детската градина е източник на много разочарования. Може да се каже, че няма нещо по-безнадеждно от това, да се заставят родителите да разберат, че нещо не трябва да правят по този начин, а могат по-добре. Но в същото време са готови да „поглъщат“ всички попаднали им статии по детска психология и са готови да следват всички педагогически съвети, публикувани в периодичния печат. В този случай възпитателите често безпомощно отстъпват или показват раздражението си в безплодно морализаторстване. Но нищо от това не носи полза за децата. Най-много педагозите да подхранят за кратко и без друго невисокото си самочувствие, че са изпълнили „дълга“ си.

Важно е да се обърне внимание на съществуващите *психологически бариери*, които преграждат пътя на педагогическото влияние върху родителите, които всъщност не рядко са виновни за провала на много добри начинания.

Много често в педагогическата практика се допуска следната грешка от възпитателите: те обичат децата и са готови веднага да откликнат на техните проблеми, а от родителите изискват само изпълнение на техния дълг, като забравят, че и те са живи хора, и те имат чувства. Педагозите се идентифицират с децата и по този начин става трудна идентификацията с родителите.

Проблемите на родителите с децата дават информация за трудностите на детето. Всеки проблем на детето с неговата майка или баща говорят обикновено за проблеми или грешки на родителите. В резултат, в отношенията с родителите възпитателите са склонни да не ги разберат напълно, а по-скоро да заемат осъдителна, морализаторска позиция и по такъв начин да влязат в ролята на „лоши“, винаги изискващи нещо родители. И не е очудващо, че реакцията на родителите много прилича на детската: съпротиви, раздразнителност, чувство за вина и страх, т. е. позиция на защита, която напълно изключва способността за преразглеждане на своите действия и чувства. Това означава лишаване от възможността нещо да се промени.

Широко разпространена заблуда е да се мисли, че възпитателните грешки възникват основно по причина погрешни педагогически възгледи или от незнание. В по-голяма част от случаите в погрешните възпитателни действия участие вземат *вътрешните безсъзнателни конфликти на родителите*, където особена роля играят потиснатите агресивни подбуди по отношение на детето. Подобна амбивалентност на чувствата въобще присъства във всички любовни отношения и ненавист възниква само там, където има любов и зависимост.

Случва се, майката, от любов към детето, да е принудена да се откаже от собствената си кариера и не може безсъзнателно да

не го упреква за тази жертва. Или разведени родители (най-новите статистики сочат, че 50% от децата в България живеят в разведени или разделени семейства) превръщат детето в „заместител“ на съпруга и преживяват свързаните с това разочарования все едно, че имат работа с възрастен партньор. Възможно е също бащата да ревнува жена си от детето, защото то отнема от него централното място в семейството. Има още един често срещан вариант- децата в своето развитие не оправдават очакванията на родителите си.

Във всички случаи, когато погрешната позиция на родителите лежи в основата на амбивалентните им чувства, те са длъжни да се научат да разбират, а също така е важно да могат да признаят пред себе си агресивните чувства по отношение на любимия човек и, особено, ако става дума за детето. Но дори родителите да знаят, че изпитват нещо подобно, те в никакъв случай не биха си признали, а още по-малко вероятно е да говорят за тези свои чувства пред външни хора. И особено пред тези, които заемат към тях морализаторска позиция, като им предизвикват непоносимо чувство за вина.

На тази основа може да се формулира един важен принцип в работата с родителите: ако възпитателите искат да помогнат на детето, те са длъжни преди всичко да се постараят да разберат проблемите на родителите и за известно време да забравят за проблемите на децата. Чак когато родителите почувстват, че интересът на педагога е към тях, те могат да се отнесат към него с доверие.

Доверителните отношения могат да им помогнат да смекчат чувството си за застрашена „неприкосновеност“ и да разберат, че имат нужда от помощ. И чак след това може да се започне разго-

вор за детето, когато родителите могат да приемат съветите като подкрепа, а не като критика и посегателство върху личното пространство.

Ако преди време детската градина се е възприемала само като социална институция, която позволява просто да се остави детето под наблюдение, то днес никой не отрича и оспорва нейната възпитателна роля . Това позволява да предположим, че родителите трябва да се радват на педагогическата работа , която се провежда в детската градина.

Но, за съжаление, нещата не са така прости.

Умората от работата, претовареност от грижи и за други деца всемирството, телевизия, двойните задължения на работещите жени и т. н. оставят на родителите много малко време за свободно, радостно общуване с децата. И в тази ситуация негласно върху детската градина се пренася отговорността за възпитанието им.

Тук може да се добави и безсилието на родителите, предизвикано от нарастващите потребности на детето, на които те не умеят или смеят авторитетно да реагират, а постоянно възникващите конфликти ги карат да страдат. Това се отразява не само на семейната атмосфера, но прави детската градина в очите на тези родители, /много често безсъзнателно/, някаква институция, която е длъжна да компенсира тяхната собствена педагогическа безпомощност.

По този начин детската градина става за тези родители важен гарант за тяхното душевно равновесие. От една страна, тя прави възможно запазването на обичайния им жизнен стил и, от друга, освобождава ги от чувството за вина по отношение на децата , служи като отрицание на страха пред собствената педагогическа

некомпетентност, която може да повлече след себе си проблеми в развитието на детето.

Всъщност това „успокоение“ на родителите е доста нестабилно и лесно се разрушава, само щом възпитателят заговори с тях за отговорността им, за някои техни грешки и за това, че първо, проблемите на детето имат своите корени в семейството и, второ, решението им е задача на родителите. Безусловно трябва да се признае, че всъщност това означава да се активизира *латентното чувство за вина* за това, че детето не получава достатъчно внимание, което не радва самия родител и цялото семейство. И в крайна сметка, просто е невъзможно да не си признае и собствената си безпомощност.

Особено обидно е за родителите да чуят, че детето в групата е много по-послушно, отколкото в къщи. Мисълта за това, че един възпитател може да се справи с 30 деца, а родителят не е в състояние да го направи със собственото си дете, за много родители означава болезнена загуба на чувство за собствена пълноценност. По тази причина много родители се стремят да не вземат на сериозно проблемите на своите деца, *отричат* ги или ги *омаловажават*, обвиняват, в отговор, възпитателите или *бягат от конфликта* като просто не се появяват в детската градина. По този начин самите те започват да приличат на децата, които биват засипвани с укори, когато извършат нещо глупаво или забранено и правят уговорки, отричат, бягат от отговор, скривайки нечистата съвест, стараят се да не гледат в очите или просто бягат.

И така, в позицията, заемана от много родители по отношение на детската градина, могат да се видят изключително *инфантилни образци* на отношения, съвършено противоположни на разумното, т. е. „възрастно“ разбиране на проблемите.

Много голямо значение за отношенията на родителите към детската градина има първата среща, която се организира с родителите, защото на нея се изгражда основата на представата им за тази институция. Много често ситуацията напомня на срещата на директора или учителя в началото на учебната година, която има за основна задача да напомни на учениците за техните задължения.

Подобен сценарий не само може да доведе до описаните по-горе инфантилни образци на поведение, но той също така закрепва и активизира латентната готовност на родителите за *регрес* в отношенията с възпитателите.

Знаем, че децата не само се съпротивляват и, по силата на своята склонност към чувство за вина, прибегват до *защита*, но те в същото време очакват подсказване, ръководство и са благодарни за всякаква помощ. По тази причина е необходимо да се използва педагогическия авторитет на детската градина преди всичко за помощ, подкрепа и засилване отговорността на родителите, а в някои случаи-за осъждане и критика на действията им.

Ако родителят знае, че възпитателят действително иска да му помогне, той без страх и съпротива ще приеме да участва в разговора. И само в случай, че родителят е уверен, че възпитателят не го смята за неспособен, безсърдечен, безотговорен човек и, че подобни проблеми преживява не само той, а те са характерни и за други родители/в това число и за възпитателя в ролята му на родител!/, той може спокойно да говори за това- без чувство за срам и без риск да загуби самоуважението си.

„Функцията на детската градина не е да бъде заместител на отсъстващата майка, а да допълва и разширява ролята, която в първите години на детето може да играе единствено майката.

“[51, 208]. Истинското разбиране на начина, по който детската градина е в състояние да продължи работата на майката може да се постигне само в светлината на майчината роля и детските потребности.

Необходимо и полезно е за изясняване на проблема, да очертаем накратко родителските роли и тези на детската учителка.

Според Д. Уиникът [51, 209], не е необходимо майката да има интелектуално разбиране за работата си, защото в същността си тя е приспособена към детето си благодарение на биологичната си ориентация. Именно посветеността ѝ на детето, а не самоосъзнатото познание е това, което я прави „ достатъчно добра, за да има успех на ранните етапи на грижите за бебето.“[51, 209]

Ролята на бащата - тя е жизнено важна, в началото като материална и емоционална подкрепа на майката, а по-късно постепенно чрез директната си комуникация с детето. Възможно е в предучилищна възраст той да стане по-важен за детето от майката.

Детската учителка не е ориентирана биологично към децата, освен индиректно чрез *идентификация* с майчината фигура. За нея е важно да разбере постепенно, че съществува сложна психология на растежа и адаптацията на детето и да обръща внимание на специалните условия на средата. Дискутирането на децата, обсъждането на тяхното поведение, може да ѝ помогне да осъзнае нежко много важно - динамичната природа на нормалния емоционален растеж.

Предучилищните години са съществени заради факта, че детето през този период се намира в преход от един етап към друг. Макар, че понякога съществени начини и в определени моменти три- до петгодишното дете достига зрелост, типична за по-къс-

ни възрастови периоди, в други отношения и в други моменти същото дете, в типичния случай, е незряло и инфантилно. Само когато ранните грижи на майката са били успешни и родителите продължават да осигуряват необходимите условия, възпитателите могат да оставят майчинските си функции на второ място след самото предучилищно възпитание и обучение.

На практика всяко дете в детската градина в дадени моменти и по определен начин е бебе, което се нуждае от родителски грижи. Детската градина има шанса да допълва и коригира майчината фигура, но само ако пропуските не са били сериозни. По тази причина детската учителка трябва да има известен набор знания за майчинството и да ги допълва чрез разговорите и с наблюденията върху майките на поверените ѝ деца. .

В периода между три и шест години всяко нормално дете преживява най-интензивните конфликти, които възникват от силните инстинктивни тенденции, които обогатяват чувствата и личните отношения. Съзнателният и безсъзнателният фантазен живот на детето е придобил ново качество, което прави възможни *идентификациите* с майката и бащата, съпругите и съпрузите, и телесните прояви, съпътстващи тези фантазни преживявания.

В същото време взаимоотношенията едва са започнали да се установяват така, както това става между цялостни човешки същества. И още- на тази възраст децата все още се учат да възприемат външната реалност и да разбират, че майката има свой живот и всъщност не може да се притежава.

Последствията от това развитие е, че идеите за любовта се следват от идеи за омраза, от ревност и болезнен емоционален конфликт, от лично страдание и там, където конфликтът е твърде голям, следва загуба на способността, задръжки, потискане и т. н.

, които могат да доведат до формиране на симптоми. Изразяването на чувствата отчасти е директно, но с напредването на развитието на детето става все по-възможно да се извлича облекчение чрез себеизразяването с помощта на играта и със средствата на речта.

В тази посока детската градина има очевидни и важни функции. Едната от тях е осигуряването в рамките на няколко часа на ден на емоционална атмосфера, която е различна от силно заредения с напрежение климат у дома. Това дава пространство на детето за лично развитие. И още една възможност- между самите деца да се формират и да се изразяват нови тиъгълни взаимоотношения, които са по-малко емоционално заредени от тези у дома.

Детската градина, която замества дома, но не е негова алтернатива, може да осигури възможност за дълбоки лични взаимоотношения с някой друг, освен родителите на детето. Тя предоставя тази възможност в лицето на учителите, възпитателите, лелите и на другите деца, както и чрез по принцип толерантната, но стабилна рамка, в която могат да се преживяват събитията.

Детето в предучилищна възраст все още няма напълно установена способност да поддържа любовта и омразата към един и същ човек. По- примитивният изход от конфликта е да се раздели доброто от лошото. Майката , която неизбежно е стимулирала унего както любов, така и гняв, е продължила да съществува и да бъде себе си и така го е подпомогнала да започне да обединява това, което изглежда добро в нея, с лошото. В резултат на това, детето може да започне да изпитва чувство на вина и да се тревожи от агресията, която насочва към нея въпреки любовта и недостатъците ѝ.

В развитието на вината и загрижеността важен фактор е вре-

мето. „Последователността е: любов (с агресивни елементи), омраза, вина, директно реванширане или чрез конструктивна игра. Ако отсъства възможност за компенсация и поправяне, детето трябва да реагира чрез загуба на способността да изпитва вина и в крайна сметка чрез загуба на способността да обича. Детската градина продължава тази задача на майката чрез стабилността на персонала си, както и чрез осигуряване на възможности за конструктивна игра, която подпомага всяко дете да открие начин за справяне с вината, присъща на агресивните и десструктивни елементи.“[51, 212]

Много важна задача, вече изпълнена от майката, може да се опише с термина „отбиване“. Когато детето премине от грижите вкъщи към тези в детската градина, това преживяване до известна степен се възпроизвежда. Изследването на историята на отбиването на детето може значително да помогне на педагозите да разберат първоначалните трудности, които могат да се появят в детската градина. Когато детето тръгне лесно на детска градина, учителката може да възприеме това като разширение на успеха на майката в задачата ѝ по отбиването.

Има и други начини, по които майката, без да знае, изпълнява съществената задача по полагането на основите на бъдещото психично здраве на детето. Без внимателното представяне на външната реалност от нейна страна няма как да детето да установи удовлетворяващо взаимоотношение със света.

В предучилищното възпитание и обучение се полагат грижи за онова, което е между съня и реалното, а именно уважава се играта и се използват истории, рисунки и музика. Точно в тази област детската градина може да обогатява и да помага на детето да открие работещо взаимоотношение между представите и

идеите, които са свободни, и поведението, което трябва да стане групово ориентирано.

Като търси непрекъснато и вижда човешкото същество в детето, майката го е подпомогнала постепенно да стане цялостна личност, да се интегрира. Този процес не е завършен, когато детето е в предучилищна възраст, и през този период продължава да е необходимо личното отношение, отношението към него е съобразено с това, което то представлява, и в съответствие с чувствата му към самото него. В благоприятния случай в течение на времето индивидуалността на детето става толкова здрава, че то само иска да се присъедини към груповите дейности.

Способността на детето да чувства, че тялото е мястото, където живее душата, няма да може да се развие без последователната техника на обгрижване и като продължава да осигурява физическа среда и телесни грижи за децата, детската градина изпълнява основната задача по психичната хигиена. Храненето никога не е просто процес на поглъщане на храна. То е друг начин, по който възпитателят продължава работата на майката. Градината, подобно на майката, показва любовта си, като храни детето и, подобно на майката, очаква да бъде отхвърлено, мразено, подозирано, както и приемано - да му се вярва. В детската градина няма място за безличното или механичното, защото за детето това означава враждебност или, още по-лошо, безразличие.

Въз основа на допускането, че детската градина допълва и разширява в определени посоки функцията на добрия дом, детската учителка естествено поема някои от атрибутите и задълженията на майката през деня, без обаче да търси удовлетворение на потребността си да развива майчинска емоционална връзка. Нейното задължение е по-скоро да поддържа, да засилва и да

обогатява личното отношение на детето със семейството, като същевременно въвежда по-широк свят от хора и възможности. Така от момента на първото стъпване на детето в детската градина искреното и сърдечно отношение между детската учителка и майката ще служи за събуждане на чувство на увереност у майката и успокоение у детето. Установяването на такива взаимоотношения ще помогне на учителката да долавя и да разбира онези смущения у децата, които възникват от обстоятелствата вкъщи, и в много случаи ще ѝ дава възможност да помага на майките да имат по-голяма вяра в себе си като родители.

Тръгването на детска градина е социално преживяване извън семейството. То създава психологически проблем за детето и възможност за учителката да направи първия си принос в психичната хигиена.

Тръгването на детска градина може да създава тревожност и у майката, ако тя интерпретира погрешно потребностите на детето от възможности за развитие отвъд обхвата на дома и чувства, че тази нужда възниква от собствената ѝ неадекватност, а не от естественото развитие на детето.

„Проблемите, които възникват от тръгването на детето на детска градина, са илюстрация на факта, че през целия предучилищен период учителката има двойна отговорност и двойна възможност. Тя има възможност да подпомага майката да открие своя майчински потенциал, а детето - да премине през неизбежните психологически проблеми, пред които се изправя развиващото се човешко същество.“[51, 214]

Лоялността към дома и уважението към семейството са от фундаментално значение при поддържането на здрави взаимоотношения между детето, възпитателя и семейството.

Учителката приема ролята на сърдечен и съчувстващ приятел, който не само ще е опора в живота на децата извън дома, но и човек, който е решен и последователен в поведението си към тях, който разбира личните им радости и тъга, толерантен към непоследователността им и способен да им помага по време на нуждата от специални грижи. Нейните възможности се крият в личните ѝ отношения с детето, семейството му и всички деца като група. За разлика от майката, детската учителка има професионални познания, практически опит и нагласата на обективност към поверените на грижите ѝ деца.

Няма колебание в твърдението, че средата в детската градина като цяло има съществен принос за психичното развитие на детето. Много често тя осигурява физическа среда, която е по-подходяща от дома за нивото на способностите на детето, защото у дома обзавеждането обикновено е с големите мащаби на възрастните, пространството е ограничено и заобикалящите детето хора обичайно и неизбежно се интересуват повече от поддържането на домакинството и поддържане на реда, отколкото създаването на ситуация, в която то може да развива способностите си чрез играта-творческа дейност, която е съществена за развитието на всяко дете.

Също много важен ангажимент и роля на детската градина е осигуряването на детето приятелството на връстниците. Тя е първото преживяване на детето да е сред групата на равните и така го изправя пред необходимостта да развие умения за хармонични отношения в подобна среда.

В първите си години децата се заемат с решаването едновременно на три психологически задачи. Първо, те изграждат концепция за себе си като за „Аз“ и отношение към реалнос-

тта, когато започнат да я схващат. Второ, развиват способност за създаване и поддържане на връзка с един човек-майката. Тя в значителна степен е помогнала на детето да се развие в тези две отношения, преди да тръгне на детска градина, и всъщност първоначално този акт е удар върху личната връзка с майката. Детето се изправя пред този шок, като развива други умения, а именно за лични отношения с някой друг, различен от майката. По причина, че е обект на личните отношения, различни от тези на майката, възпитателят трябва да осъзнае, че за детето той не е „обикновен“ човек и не може да се държи по „обикновен“ начин. Важно за успешната и нетравмираща детето комуникация с детската учителка е тя да приеме идеята, детето доста постепенно може да започне да я дели с другите, без да се разстройва.

Способността на детето да се споделя нараства, след като то успешно осъществи и третия тип развитие - способността за взаимоотношения, в които са включени няколко души. Нивото, до което е достигнало развитието на детето в тези три отношения по времето, когато то тръгне на детска градина, до голяма степен зависи от природата на предишния му опит с майката. Трите процеса на развитие вървят заедно и са зависими един от друг.

В непрекъснатостта си процесът на развитие създава „нормални“ проблеми, които често се проявяват в поведението на децата в детската градина. Макар, че появата им е нормална и честата, детето има нужда от помощ за тяхното разрешаване, защото провалът тук може да остави белега си върху личността на детето до края на живота му.

Тъй като децата в предучилищна възраст са склонни да стават жертви на своите силни емоции и агресивност, педагозите от време на време трябва да ги предпазват от тях самите и да упраж-

няват контрола и ръководството, необходими в непосредствена-та ситуация и, освен това, да гарантират наличието на нужните и носещи удовлетворение дейности в играта, за да им помогнат конструктивно да канализират агресивността си и да придобиват ефективни умения.

През целия период между дома и детската градина протича двупосочен процес и стресовите, които възникват в едната среда, се проявяват като разстройства на поведението в другата. Когато поведението на детето е разстроено в къщи, учителката може да помогне на майката да разбере какво става благодарение на опита си с проблемите на детето в детската градина.

Благодарение на познанията си за нормалните етапи на растежа, тя трябва да е подготвена за внезапни и понякога драматични промени в поведението и да се научи да толерира нервността, възникваща от разстройствата в семейната среда. Кризи в хигиената, трудности в храненето и съня, забавяне на речта, лоша моторна координация, както и много други симптоми могат да се появят като нормални проблеми на растежа или, в преувеличения си вид - като отклонения от нормата.

Когато детето за пръв път тръгне на детска градина, учителката се изправя пред доста объркващото колебание между настроения на голяма зависимост и независимост. Към края на предучилищния период може да се наблюдава объркване между правилно и погрешно, между фантазия и факт, между личната собственост и чуждите вещи.

Като се отчита цялата сложност и динамика на ситуацията, в която учителката трябва да взема бързи и адекватни решения, добрите познания по психология на детското развитие са първото задължително условие това да се случи.

От организацията и осигуряването на разнообразни дейности в детската градина зависи пълното разгръщане на емоционалния, социалния, интелектуалния и физическия потенциал на детето. Педагогът играе съществена роля в тях - с комбинирането на чувствителността към и познанията за символния език и изразяване на децата и с осъзнаването на специфичните потребности на отделните деца в групата. Нещо повече: изобретателността и оригиналността в осигуряването на необходимите средства трябва да се съчетава с разбирането на стойността на различните форми на игра - драматизация, творческа, свободна, организирана, конструктивна и т. н.

В предучилищна възраст играта е основното средство на детето да решава присъщите на развитието емоционални проблеми. Играта, освен това, е един от детските методи за изразяване - начин децата да казват, да молят, да питат. Учителката трябва да осъзнае това, ако иска да помогне на детето с болезнени проблеми, които неизбежно съществуват и които възрастните често не осъзнават. Тя се нуждае от обучение, което ще ѝ помогне да развие и да използва това съзнание за *значимостта на играта* в предучилищна възраст.

Възпитанието в детската градина изисква учителката да е готова да въвежда ограничения и да контролира импулсите и инстинктивните желания, които са често срещани при всички деца и са неприемливи в собствената им общност, като същевременно осигурява средствата и възможностите за пълно творческо, емоционално и интелектуално развитие на малките деца.

ШЕСТА ГЛАВА

ЗАЩИТНИ МЕХАНИЗМИ И ПСИХОАНАЛИТИЧНИ МЕТОДИ НА ВЪЗПИТАНИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

„Да разбираш добре детето означава да разбираш какво иска то, какво му е трудно, за какво мечтае и какво за него е най-важното.“

Юлия Гипенрейтер

Психоанализата започва да прониква в педагогическата област главно през 20-те години на 20-ти век на страниците на списание „Zeitschrift fur psychoanalytische“. През периода 1926-37 година се дискутира оживено значението на психоанализата за възпитанието. Особено ценни са идеите на Х. Цулингер, провинциален немски учител, за психоаналитичната терапия на децата в училищна възраст, за практическото ѝ използване в клас, а също така натрупаният опит на С. Бернфелд, който в своята училищна общност в Баумгартен разработва интересна система за сексуално възпитание в хуманистичен дух, без да използва репресивни елементи. Те насочват усилията си в работата с децата към освобождение на инстинктите като средство за профилактика на неврозите. Този опит е валиден най-вече за обучението и възпитанието на т. нар. трудни деца.

Ядрото на психоанализата, като ново психологическо направление, е учението за безсъзнателното. В своя първоначален вид тази концепция има твърде малко ортодоксални привърженици. За сметка на това се увеличава непрекъснато броят на нейните преработени, коригирани и обогатени варианти, които още

през 70-те години са около 40. Тази диференциация на психоаналитичните системи е изразена най-силно след Втората световна война и днес се говори за второ или дори за трето поколение в тях.

Индивидуалната психология на А. Адлер оказва голямо въздействие върху педагогиката. Той анализира отношенията на индивида към неговата обществена среда. А. Адлер, за разлика от З. Фройд, отрича сексуалната етиология на неврозите. В основата на психическия живот и развитие на детето, той поставя чувството за незначителност. То действа на подсъзнателно равнище и определя цялостното му поведение. Комплексът за малоценност възниква под въздействието на много фактори, като най-съществени сред тях са: несъвършенствата на човешкия организъм, възприемащи се като жизнени препятствия и неправилната система на възпитание. Според него е необходимо да се укрепва вярата на децата в техните възможности при обучението им, да се избягва всичко това, което ще породи или засили чувството за малоценност, физическите наказания, порицанието, осъждането, иронията, сарказмът, униженията, насмешките и подигравките, деспотичното отношение, да се даде свобода на учебното поведение.

Комплексите, според А. Адлер, се преодоляват, като се стимулират общностните чувства, стремежът към сътрудничество, единодействие и интеграция с другите. В този смисъл той придава голямо значение на груповите взаимодействия на децата. Своеобразен барометър на здравето психическо развитие на личността е чувството ѝ за съпринадлежност към дадено социално формирование, което ѝ дава усещане за сигурност и защитеност.

А. Адлер популяризира своите идеи през 20-те години в Ав-

стрия и под негово влияние се организират много експериментални училища. През 1929 г. той издава студията си „Индивидуалната психология в училището“. След Втората световна война А. Адлер публикува в Лондон монографията си „Възпитанието на децата“ [2].

Идеите на З. Фройд се доразвиват и от неговия последовател К. Юнг. Интересното във вижданията му е това, че придава по-голяма роля на социалните фактори в развитието на децата. В трудовете си той развива тезата за две системи на безсъзнателното - лично и колективно подсъзнание, с приоритет за втората. Основната причина за различните разстройства у личността е разрывът между индивидуалното и колективното подсъзнание. Най-важна задача на терапията е да помогне на децата да задържат тази връзка чрез обучението и възпитанието, а така също и тяхното приобщаване към исторически формираното колективно подсъзнание. В това е смисълът на преизграждането на личността - да се хармонизират нейните отношения в социалното обкръжение.

Прави впечатление, че последователите на З. Фройд преодоляват абсолютизацията на биологичните и сексуалните, в частност, фактори за развитието на човека. Те постепенно социализират психоанализата.

Заслужава внимание психоанализата за деца, развита от А. Фройд и М. Клайн, която има силно влияние върху психотерапевтичната педагогика.

Не може да не отбележим и концепцията на Е. Ериксон за личната и груповата идентичност и за стадиялното развитие на човека. Идентичността, според него, е психосоциално образувание. Тя предполага непрекъснато съотнасяне на представите

за себе си с избрания идеал. Механизмите на идентификация се развиват изключително добре в процеса на игровата дейност. В нея детската личност натрупва разностранен социален опит и развива комуникативните си умения. Стадиите в развитието на личността, свързани с училищно обучение, предполагат различни варианти на учебно поведение: игнориране на училището и акцентирание върху задълженията, което се обуславя от убедеността в изключителната ценност на ученето.

Съществуват и други промеждутъчни варианти. В обучението и възпитанието широко трябва да е застъпена игровата дейност, която е предпоставка за свободни, естествени изяви на децата.

Според Х. Маркузе институционализирането на живота - религия, право, образование и т. н. потвърждава огромната роля на Свръхаз-а и е пример за репресирането на Аз-а. Историята на човека - твърди той – е история на неговата репресия. Всичко, което е завоевание на цивилизацията, по мнението на Е. Фром, е свързано със загуба на свобода от човека. Ето защо владееенето и прилагането на психоанализата като терапевтичен метод от съвременния учител е важен елемент, частица от неговата духовна култура.

Гринсон описва някои *типични проявления на съпротива* от страна на личността в процеса на съвместната дейност [14, 72-84]. Важно е да се разпознават и анализират, защото много често зад *защитните реакции* се крие един мотив - избягването на болката, на страданието, на опасностите, страха и тревогата.

Противодействието на детето не допуска да се натрупа у него неприятен опит. Когато се осъзнаят *защитните механизми на личността*, ще ни бъде по-лесно да се преборим с истинските

причини, водещи до неуспех. Ето някои от най-често проявяващите се защитни реакции при децата:

- Детето мълчи, понякога дава вид, че не забелязва учителя, избягва срещата на погледите, закрива очите си с ръце, изчервява се.
- Детето не се чувства способно да разказва.
- Несъответствие на преживяваните емоции с това, за което говори детето. В случая афектите са изолирани, отделни, от съвват. Изказването е монотонно, неизразително, безстрастно.
- Позата на детето е важен признак за съпротивление, когато се отличава с ригидност, неизменност, скованост. Наблюдава се липса на свобода и непринуденост на движенията.
- Фиксация във времето. Например, детето говори само за настоящето и не дава информация за минали събития и състояния.
- Преобладава несъщественото и второстепенното във вербалния изказ. Детето разказва за маловажни външни събития и детайли и избягва, без да съзнава това, действително значимото.
- Избягване на теми. Болезнените за детето области безусловно се заобикалят.
- Ригидност. Детето следва неизменно определен порядък от действия, който се повтаря в ситуацията. Всички негови изяви започват и протичат стереотипно в аналогични ситуации.
- Език на избягването. Той е специфичен и при него липсва живото и образно слово на детето.

- Закъснения, пропуски на занятия. Това е ясен израз на нежелание за сътрудничество
- Скука у детето
- Детето не се изменя
- Игнориране и отрицание. Източникът на стрес с всички заплахи, на които е носител, се изолира от личността, тъй като е несъвместим с ценностната ѝ система
- Проекция. Означава, че своите недостатъци детето приписва на други. По този начин си въобразява, че скрива реалностите, правейки опит да манипулира мнението на другите

А. Фройд изказва твърдението, базирано на редица наблюдения, че *отричането* на факти от действителността, като форма на *психична защита*, се реализира посредством съвкупност от различни форми. Отричането чрез въплъщаване в детската игра е една от първите форми на защита. Тя има редица общи моменти с други аналогични аспекти на разглеждания защитен механизъм – *отричане чрез въображение и отричане на думи и дело*. В същото време нейната специфика позволява обособяването и възприемането ѝ като отделна формана отричане и, съответно, като особено условие за ограничаване на вътрешните конфликти, развиващи се в живота на хората и особено на децата.

Има редица предпоставки за допускането, че *въплъщаването* в детската игра функционира като защитен механизъм.

Добре е, за изясняване на тези основания, да тръгнем от идеята на Ж. Пиаже за *детския егоцентризъм*. Той изказва и защитава тезата, че децата до шест - седем години не виждат в един предмет това, което друг човек би могъл да види. Те не могат да излязат извън собствената си позиция, да заемат гледната точка

на друг индивид, убедени, че другите мислят и чувстват като тях.

В съвременните психоаналитични теории егоцентризъмът има и друго тълкуване. Той присъства през целия живот на човека, но има своята възрастова динамика и се развива по посока на децентрация. Тази способност се проявява във възможността да се разбира какво вижда друг човек в определен обект, а и какво изпитва към него, какви намерения има спрямо него. Тази способност започва да се проявява след тригодишна възраст. Различни изследвания установяват, че децата след тази възраст могат да показват как изглеждат обекти, наблюдавани от различни позиции. Някои деца дори демонстрират алтруистично поведение към свои връстници, като откликват на техни конкретни потребности. Такава реакция е възможна, когато можеш да застанеш на позицията на другия. Т. Гаврилова[15, 46] изследва емпатийния отговор на децата и установява, че емоционалният отзвук осезаемо се обогатява след тригодишна възраст и с увеличаване на възрастта става по-съзвучен с преживяванията на другия.

Именно тези психични постижения са добра основа, върху която се развива децентрацията, развива се способността на детето да поставя себе си на мястото на другия. Този друг може да бъде дете, възрастен, животно. Може да бъде и самият субект, но да вижда себе си в друга възраст или ситуация. Такава широка *децентрация*, когато се проявява в игрова дейност може да бъде определена и като *въплъщаване*. В игрите детето е в състояние да се освободи от условности, социални забрани, от дадени обещания, от актуални възможности и да застане на мястото на другия човек, но и да възприеме себе си като някой друг, да се постави като действащо лице в необикновена ситуация. В резултат от въплъщаване в играта, детето има възможност да изразява както

явните си желания, така и своите скрити мотиви, включително и тези, които са свързани с тревогите на собствения Аз.

Въплъщаването има освен познавателна роля, но и *защитна функция*. Тя се развива, когато чрез въплъщаването се създават психични условия за ограничаване развитието на вътрешен конфликт и изключване чувството за тревога. В процеса на въплъщаване се активизират когнитивните процеси и, при водещата роля на въображението, се създават нови образи, обикновено привлекателни.

В процеса на играта детето създава образи на хора, ситуации, на самото себе си, като се основава на стари, известни, но неприятни девалвиращи и тревожещи факти от реалността. Но именно в играта то напуска предметите от познатата тревожеща действителност и вижда себе си в друга ситуация, в която има повече красота, а самото то притежава повече сила, власт, сигурност. Така детето преодолява тревогата от интуитивно долавяната незначимост на своето Аз и поддържа, естествената за всеки човек склонност, да подкрепя усещането си за лична ценност.

В процеса на въплъщаване на себе си в друг индивид или при приемане на позитивно видоизменена роля в социална ситуация, детето измества неудоволствието от себе си, от средата към други обекти и обстоятелства. Чрез въображението може да отрече неприятен факт, който във фантазия вариант става противоположна реалност, която му носи удоволствие и лична значимост. Такова преобръщане на неприятното в приятно има своя катализатор – самочувствието на детето. Това са чувствата, които то преживява по отношение на самото себе си, израз на равнището на признаване на собствените позитивни прояви, на достигнати завоевания при взаимодействие със социалната сре-

да, които стават на фона на одобрението на значими за него хора и на съществуващите норми. Този феномен е показател за преживявания вътрешен комфорт, за чувствата към самото себе си, в зависимост от това, до каква степен се обективират в реалността собствените възможности, желания, очаквания, способности.

Източник на неудоволствие може да бъде както вътрешния свят на детето, така и обкръжаващата среда. Когато говорим за вътрешните тревоги, имаме предвид отрицанието на ниския личен статус и актуалния статус „дете“ като източници на безпокойство за своята значимост. Личният статус е оценката, която детето поставя на себе си като същество, което заема определено положение в семейната среда и в групата от връстници. Данни от изследване на В. Мадолев [30, 164] показват, че с увеличаване на самочувствието и възрастта се повишава желанието да се поддържа личния статус. Един от начините за това е чрез увеличаване на физическата привлекателност. Детето се превъплъщава в привлекателно животно, в красив герой от приказка или полага усилия самото то да стане по-привлекателно. Всичко това има една цел – осигурява приятното усещане за престиж и сигурност.

Интересно изследване на *динамиката на отричането, чрез въплъщение* при детската игра прави В. Мадолев. [30, 177]

Въплъщенията със защитен характер, които се отнасят само да социалният Аз, се наблюдават в процеса на отричане от актуалния социален статус. Децата се въплъщават в друг обект или в самите себе си, но като по-големи. Това е мотивирано от усещането, че животът на детето не протича в съответствие с желаната степен на престиж, която имат обкръжаващите го хора или героите от приказките. Това поражда тревога и, за да се защити от нея, детето за известно време „става“ някой друг, на чието място иска

да бъде. Много често образите, в които влизат децата са значими за тях хора – родителите, учителките. Те са символи на престиж и влизането в тези роли е мощен източник на гордост. Случва се собствените родители да не са желан обект за претворяване. Тогава децата ги заместват във въображението си с образ на друг, с по-голям престиж и публичност, осъществявайки синтез между уважението към родителя и възхищението от другия. Това демонстрира, както свободата на превъплъщаване в играта, но и силното желание да се ограничи тревогата от неблагоприятния статус, чрез подобно необичайно изменение състава на значими близки.

Не рядко децата претворяват и самите себе си като по-големи. В този случай символ на престижа се търси в израстването на собствения Аз като гаранция за завоюване на желан по-висок статус.

Така децата откриват лесно достъпно средство, което успокоява и може стереотипно да се използва с цел противопоставяне на тревожни преживявания.

Тези *механизми на защита* имат и своя значим педагогически прочит и приложение. В ситуациите, в които детето се превъплъщава в желан обект – баща, майка, пилот, лекар, балерина и т. н. – се създава благоприятна възможност за възпитаване както на общочовешки ценности, така също и за формиране на специфични личностни качества. В процеса на превъплъщаване на себе си в желан обект, се пораждат нови когнитивни и емоционални предпоставки, които помагат на детето да стане по-чувствително, по-възприемчиво към социализиращите усилия на възрастните.

Източник на безпокойство и несъзнавана тревожност за децата са и неудовлетворяващите взаимовръзки с възрастните. Те

са втория, основен болезнен фактор, който става обект на отричане чрез въображението. В процеса на организираната самостоятелна игра детето се въплъщава в два вида ситуации: едната, свързана с позитивното внимание на възрастните и другата – свързана с контрола от страна на възрастните.

Първият вид се конструират с цел да се компенсират слабото позитивно внимание от страна на значимите възрастни. Децата имат богат набор от доказателства за проявени недоверие, пренебрежение, неотзивчивост, непризнание. Тези реално преживявани факти стават предмет на пресътворяване във въображението и придобиват противоположни характеристики. Детето влиза в две роли – на творец и съучастник в ситуации, при които родителите и други възрастни проявяват към него доверие, отзивчивост, съчувствие. Част от тези ситуации се конструират на основата на регреса. Детето интуитивно долавя, че избягването на тревогата от неудовлетворяващите го междуличностни връзки с възрастните е посредством връщане към по-ранни стадии на развитие и възстановяване на предходни положителни отношения. Това са свидетелства за своеобразна носталгия на детето към отминало време, когато е било обект на по-голяма емоционална топлина и отзивчивост.

Неприятни преживявания, предизвикани от пренебрегване на личността му, недоверие във възможностите му, мотивират детето да конструира въображаеми ситуации, в които то влиза в ролята на помощник или партньор на възрастните.

Фантазни построения, които свидетелстват за липса на нежност и внимание чрез невербални контакти – галене, прегръщане, целуване – също са част от репертоара на *защитните механизми*, свързани с отричането чрез въплъщаване.

Независимо от това, какво превъплъщение ще се осъществи в психичното пространство на детето, то е съвсем наясно, че няма реална възможност да се осъществят действително желаните преобразявания. Психически здравите деца имат способността да разграничават фантазните построения от реалните факти. Този факт предизвиква неудоволствие, но фантазното построение има силата да го овладее и да му позволи да преживее удоволствие, да потисне тревогата за собствената ценност.

Тази специфична форма на *отричане на реалността* чрез въображаемо въплъщаване на самото себе си в процеса на игра, придава на тази *защитна мярка* статус не само на консултативно средство, а и на педагогическо средство за възпитание. Възпитателите и учителите в детската градина, а до известна степен и в начална училищна възраст, могат целенасочено да използват в своята педагогическа дейност тази форма на защита. Необходимо е да проявяват чувствителност при откъсванията на детето от реалността и да го насочват към реализиране на нравствени модели на поведение.

Отричането може да стане вредно за детето, особено отхвърлянето на нежелана реалност чрез въображение, когато то много трудно се разделя със своите фантазни построения, когато те заемат голяма част от времето при будно съзнание. При условие, че детето прави опит да построи своето поведение в съответствие с фантазните образи, това означава, че „фантазията престава да бъде игра и става автоматизъм или натрапливост“.

[57, 70]

Позицията на Ф. Долто за *ролята на езика* като терапевтично средство при децата може да бъде отнесена и към възпитанието. За да има възможност детето да се развива, това означава да му

позволим и да го насърчим да изразява с думи всички свои желаниа и фантазми, да му дадем средства и възможност да борави с тях, да събудим неговия дух за разграничаване на въображаемото и реалното, както и за общите закони, пред които всички сме равни. Страданието от изпитанията в личния живот, които всяко дете преживява в определен период и може ясно да изрази пред човека, готов да го изслуша и да му помогне в разрушителните реакции, отклонило неговото развитие, му позволява да възстанови достойнството си и да продължи по своя естествен път, благодарение на самата възможност да говори пред някой. Това дете ще успее не само да понесе всички свои изпитания, които е невъзможно да бъдат премахнати, но и ще изгради своята личност, благодарение на тях. Преодолявайки трудностите, претърпявани от него, родителите, семейството, то придобива зрелост, без да прекъсва отношенията на истинска обич и привързаност.

Много деца преживяват „душевна самота“ [19, 232], обхванати от безпокойство заради своите фантазми или реални терзания, заради изоставяне, семейни и лични унижения, понесени във „възпитанието“, или заради сблъсък с други деца и възрастни, които срещат. Ако тези изпитания не бъдат разрешени навреме, те предизвикват състояния на психоактивен недостиг и безплодно съпротивление, които ограничават бъдещите им възможности. „Неотменният посланик на човека е езикът в най-широк смисъл- словесният, артистичен, творчески израз; емоционалното присъствие на внимание и разбиране от истински зрял човек, който не осъжда и не разграничава стойността на детето от непоклатимата в неговите очи стойност на родителя. Той може да излекува с думи неговите реални недостатъци, които са или временни, или в някакъв смисъл окончателни, но никога не са

подценяващи.“[19, 233]

В ранна детска възраст и след това - в предучилищна, *любимите истории* от детските книжки, които децата искат да слушат непрекъснато, изпълняват *важна психическа функция*. Защо, обаче това познаване играе толкова голяма роля именно в преживяването на литературата, защо то освобождава от страха и дава увереност, когато децата пораснат?[52, 44-73]

Това се случва по три причини.

Първо: именно по времето, когато в живота на детето огромна роля започват да играят фантазиите - като стратегия за решаване на проблем, който е неразрешим в реалността, то придобива приятели в лицето на героите от литературните произведения. Познаването, по такъв начин се оказва нова среща с, която обогатява латентно опасния свят на детето с още няколко лица, на които то се доверява. При това, тези приятели напълно се подчиняват на неговата власт: може да ги покани при себе си, когато си поиска, може да прекара времето си с тях и, когато вече не са му нужни, лесно да се освободи от присъствието им.

Второ: още по-голяма роля играе другият вид познаване, а именно възможността да познаеш самия себе си в героите от любимите истории, да познаеш собствените си грижи, беди, страхове и желания. Този аспект е изключително важен. На първо място, защото детето се чувства в този случай не толкова самотно с всички свои проблеми и второ, още по-важно, то вижда/възрастните също!/, че не само то е лошо, не само то „се прави на глупак“, не само то не може това или онова, не само то/той се поддава на съблазни, не само то е жадно, непослушно, ревниво, лениво, невнимателно, гордо, гневно, жестоко, егоистично, уплашено, чувствително, безпомощно. Не само то, а всички деца са такива,

всички хора са такива!

От това детето може да почерпи огромно нарцистично облекчение, а значи и знание, което намалява страха му. А именно страхът от загубата на любов, който се ражда от мисли за това, че ако не бъде идеално, послушно, то родителите му ще поискат на негово място друго, „по-добро“ дете.

Познаването на собствените проблеми и желания в героите от любимите истории има и трета, психотерапевтична функция: тя носи характер на психоаналитично тълкуване.

Работата е в това, че по-голямата част от душевните импулси на детето все още не е напълно съзнателна, поради което литературните истории изпълняват функцията на даването на название, име на тези подбуди и свързването им с определени личности или действия. Желанията и бедите на детето придобиват по този начин символичен образ, който помагат да станат съзнателни.

Трето: с това „осъзнаване по пътя на символизацията“ [52, 50] е свързана още една функция на познаването - по примера на героите и самите истории детето може да се учи да заобикаля тези проблеми, чувства, желания, вътрешни и външни конфликти, а също да се учи да ги разрешава.

По този начин талантливите литературни истории довеждат детето зад хоризонта на ежедневието му опит и това, което до този момент му се е струвало невъзможно, става напълно реално, доколкото тези истории в определен смисъл превръщат детето от пасивно преживяващо в активно действащо и му подаряват накрая не само вяра в собствените сили, но и вяра в помощта и подкрепата на околния свят.

И още нещо. В литературните истории пред детето се открива история, случка, т. е. развитие, което му дава разбиране, че

това , което е сега, не е задължително да остане такава завинаги. Поражда се утешителната мисъл, че майката, която му е ядосана в момента или му е сърдита, може би след час, в краен случай на другия ден отново ще го прегърне и заобича. Появява се и увереност у детето, че това, с което не се справя днес, ще го научи утре или в някой следващ ден. Тази увереност се разпростира до по-лекото отношение към собствените слабости, подчиненост и безпомощност, защото „ мога да си представя, че все някога ще стана толкова голям, красив, силен и умен, като мама и татко.“ [52, 51]

Този аспект от развитието от дете до възрастен играе централна роля в народните приказки, в които героят в началото е дете, а към края на приказката става крал/кralица/принцеса, а често историите завършват със сватба.

Литературните истории помагат на децата да преодоляват житейските трудности по игрови и мисловен път. По този начин те изпълняват психохигиенна функция, която играе важна роля и в психотерапията. Чрез приказките могат да се овладеят детските страхове и да се придаде на детето увереност в живота, доколкото то е в състояние отново и отново да намира себе си в героите от тези истории.

Детската литература има голям потенциал да влияе стимулиращо на развитието на детската психика. Но тя е и най-добрия педагогически консултант за родителите и възпитателите.

Според Х. Фигдор, „ако тези детски разкази позволяват на детето да погледне безстрашно в очите своите душевни импулси, то точно същия ефект може да се очаква и при възрастните. Тези истории могат да открият и за възрастните преходно помещение, в което те могат да се срещнат лице в лице с детските чувства, страхове и влечения, без от това да се почувстват засегнати лич-

но. Това означава, че в дадения случай отсъства необходимост от активиране на механизмите на защита, което толкова често се случва в общуването със самите деца.“ [52, 70]

По този начин в голяма степен могат да се научат да се идентифицират с някои детски черти, които възрастните до момента в ежедневието контакт с детето са били принудени или да игнорират, или да потискат. По този начин пред тях се открива път за по-добро разбиране на детето.

Знаем, че децата не само се съпротивляват и, по силата на своята склонност към чувство за вина, прибегват до защита, но те в същото време очакват подсказване, ръководство и са благодарни за всякаква помощ. По тази причина е необходимо да се използва педагогическият авторитет на детската градина преди всичко за помощ, подкрепа и засилване отговорността на родителите, а в някои случаи – за осъждане и критика на действията им. [52, 95-102]

Не подлежи на съмнение фактът, че успехът на прилаганите психоаналитични методи на възпитание при децата от предучилищна възраст са в пряка зависимост то адекватното, подкрепящо и подкрепяно, участие на *родителите* в този сложен, противоречив процес.

Х. Фигдор предлага *модел*, по който да се проведе първата среща с родителите в детската градина, в който най-важните акценти са:

1. Добри пожелания и благодарност към родителите за тяхното решение да дадат детето в детската градина. Това освобождава родителите от чувството за вина пред децата за тази крачка.

2. Кратка информация за педагогическите функции на групo-

вото възпитание.

3. Обръщение към родителите с молба за сътрудничество, особено по отношение на информацията за семейната обстановка, която може да тревожи детето. Основанието за това е фактът, че детето идва в детската градина натоварено с домашни проблеми, които се отразяват на поведението му, а възпитателят трябва да е информиран, за да може правилно да реагира, когато знае причината за конкретната постъпка. За тази цел е необходим постоянен контакт с родителите, като за достатъчно се смята размяната на няколко фрази сутрин и вечер, когато го прибират.

4. Родителите могат да се мотивират по следния начин: в беседа да се обясни, че във всички семейства се случват караници между родителите; тежки конфликти и наказания; дълго или често отсъствие на единия, а все по-често и на двамата родители; проблеми с братя и сестри; нервност на родителя, която понякога води до прибързани и несправедливи санкции и т. н.

Свободното говорене за тези проблеми показва, че, първо, за възпитателя това са обичайни трудности и, второ, това се случва в живота доста често и това са педагогически препятствия, от които не бива да се срамуват.

5. Информирането и обмяна на опит ще помогне на родителите да разберат как се държи детето без тях, защото те знаят само как се държи, когато е с тях. А голяма част от децата се държат различно в различни ситуации.

6. „Облекчаващи“ пояснения: децата в групата често са по-примерни и дисциплинирани, отколкото в къщи. Този факт кара някои от родителите да мислят, че те просто не умеят да общуват с децата си. Но това не винаги е така. Работата е в това, че там, където отношенията са интензивни, има повече поводи за кон-

фликти.

7. И накрая: важно е да се каже, че възпитателните трудности са неизбежни и възпитателите, притежавайки опит в работата със стотици деца, могат понякога по-добре от майката и бащата да разрешат трудните ситуации. Родителите трябва да бъдат уверени, че винаги могат да разчитат на доброжелателен съвет и помощ.

Чрез всички тези педагогически обяснения и информация може да се помогне за установяване на *доверителни отношения* между родителите и възпитателите в детската градина. Доверието способства провеждането на личен (психологически) разговор. Най-голям успех може да се постигне по пътя на комбинацията от прийоми за освобождаване от чувствата, породени от тежестта на проблемите и предложението за помощ.

Ако родителят знае, че възпитателят действително иска да му помогне, той без страх и съпротива ще приеме да участва в разговора. И само в случай, че родителят е уверен, че възпитателят не го смята за неспособен, безсърдечен, безотговорен човек и, че подобни проблеми преживява не само той, а те са характерни и за други родители/в това число и за възпитателя в ролята му на родител!/, той може спокойно да говори за това- без чувство за срам и без риск да загуби самоуважението си.

„Функцията на детската градина не е да бъде заместител на отсъстващата майка, а да допълва и разширява ролята, която в първите години на детето може да играе единствено майката.“ [52, 208]. Истинското разбиране на начина, по който детската градина е в състояние да продължи работата на майката може да се постигне само в светлината на майчината роля и детските потребности.

Когато се прилага *интерпретацията* като аналитична възпитателна техника, не трябва да се забравя да се подходи към проблема от различни гледни точки, дори това да изисква промяна в личната позиция. В това се състои изключителният шанс да се предпазим от едностранчиви и погрешни решения. Необходимо е да се предвиждат и оценяват различните варианти за изход от затрудненията. Освобождаването от традиционните мисловни модели дава възможност ситуацията да бъде овладяна ефективно, да се види най-работещия начин на решение.

Интуицията и творчеството ще помогнат да се изберат най-целесъобразните действия. Ако се разграничат добре различните алтернативни пътища за достигане до целта, логично е да се подходи зряло и далновидно, като се отчитат предимствата и недостатъците на всяка стратегия.

При интерпретацията е препоръчително да се прибегва до мисловни експерименти, да се пробват различни варианти на условията, за да отчетете функционалното им значение за детето. Така предварителната хипотеза може да бъде потвърдена или отхвърлена.

Внимателното изследване на Пирамидата на потребностите на личността, съгласно концепцията на Е. Маслоу, при всеки заслужаващ внимание случай от педагогическата практика дава възможност да се търсят и определят чувствителните зони в развитието на личността на детето.

Доказано е, че при борба на мотивите като правило печелят тези, които са разположени в по-долните, т. нар. екзистенциални пластове. Трябва да се правят опити да се проучи кой от тези пластове по какъв начин се отразява върху самочувствието на децата. Да се разбере в различни моменти от организираната възпи-

тателна действителност удовлетворяването на кои потребности в най-голяма степен води до спад в напрежението на детето. Позитивното оценяване на детската личност, независимо от обстоятелствата, опирането на силните ѝ страни не допуска самочувствието на детето да бъде накърнено. Събирането на положителни отзиви за личността на детето могат да дадат радикален обрат в цялостното му поведение.

За да се разбере какво е самочувствието на детето, дали вярва в себе си или не, дали с оптимизъм или песимизъм приема своите действия, трябва прецизно да се анализират следните причини, обуславящи неговите успехи или неуспехи: способности, усилия, равнище на трудност на поставената задача и случайност. Според Г. Хоберг и Г. Фолмер, оптимистите и песимистите се различават именно по начина, по който тълкуват причините за своите успехи и неуспехи. Ако първите виждат в своята активност, в степента на проявеното усърдие и работоспособност определящия фактор, влияещ върху крайните резултати от работата им, то вторите обясняват в повечето случаи всичко с възможностите си, с индивидуалните си качества и надареност. [66, 72-88]

За да се избегне *тревожността* при тези, които не вярват, че ще се справят със задачата, когато срещат затруднения в различните дейности, е желателно да се преодолее горният стереотип. Неуспяващото дете трябва да бъде ориентирано към други обяснителни схеми. Важно е да се създадат условия, чрез умелото степенуване на задачите по сложност, то да вникне в зависимостта между положените от него усилия в работата и крайните резултати.

Ефективен при използване в ежедневната работа на педагозите е метода на *депрограмирането*. Всички неправилни интер-

претационни модели и нагласи на личността на детето трябва да се преосмислят от него. Необходимо е да се открият нерационалните идеи, от които тя се ръководи. Защо те са предпочетени от нея и трябва ли този избор да слага отпечатък върху ефективността на всяка конкретна дейност? Важно е да се търсят начини за преодоляване на хиперболизирането им.

При ниска самооценка на детето вероятността то да допусне повече грешки е по-голяма. В такива случаи, когато патологичната доминанта на личността започва да оказва своето деструктивно действие, може да се приложи широко известната в психотерапията техника „*стоп на мисълта*“ чрез различни похвати. Тази техника се използва както в процеса на индивидуалната, така и на груповата работа. Възпитателят трябва да концентрира в началото вниманието на децата към стресотворния агент, към някаква натраплива, мъчителна мисъл, която сякаш парализира дейността им. В такива моменти тя трябва да се изолира, за да се даде обратна насока на техните действия. Може да се използва ключовата дума „*стоп*“ като сигнал за необходимостта от промяна. Често се практикува прекъсване на дейността, съчетано с релаксация, с приятни изживявания и с повторно осмисляне на възможните варианти за успешно справяне със задачата.

Лесно приложима и ефективна е техниката на *свободно асоцииране*. Когато то е целенасочено, тематично, има определен обект, се реализира като творческа процедура, аналогична на брейнсторминга, генерирането на идеи. При тази техника се продуцира богат материал благодарение на лекото и непринудено, бързо установяване на многообразни логически връзки и отношения. Чрез асоциациите детето се насочва към тези понятийни вериги, които са значими за него. Изследването им може да даде

представа за начина, по който се използват семантичните полета.

Добре известно е, че при дейност, която носи удовлетвореност и е с положителни последствия, има тенденция към повторение. Тази закономерна връзка може да се използва, за да се формира благоприятна социална мотивация за успех и в най-добрия случай - устойчив интерес към съответната дейност, към съответната сфера от действителността, която е обект на познание. Съвместната груповата работа понякога дава добър ефект върху самомотивацията за дейност. Стимулирана интензивно при социалните си контакти, личността преодолява усещането за изолация и отчужденост.

Детето трябва да има възможност да изпита радостта и от най-малките си успехи. Понякога те могат да изиграят ролята на първоначален тласък за дълбока личностна промяна. Не без основание в педагогическата практика като най-радикален се препоръчва метода „взрив“. Той води до качествени изменения в личната позиция на детето. Малките успехи са междинни етапи към достигането на крайните цели във възпитанието и обучението.

Във връзка с идентификацията може да се използва метода на *незавършения разказ*. Добър ефект може да се постигне като се стимулират идентификациите, свързани с осъществяването на алтруистично поведение. Успех може да се очаква по отношение на децата, в структурата на личността у които функционира мотива за дълг, но не е развит и достатъчно изразен мотивът за съчувствие. Чрез положителните идентификации с лица, нуждаещи се от помощ, този мотив може да се превърне в устойчив. [66, 83]

Техниката «*обсъждане на грешките*» е подходяща за децата от горна предучилищна възраст. За да се постигне очаквания ефект, трябва да се спазват някои изисквания:

- Обсъждането на грешките трябва да започва с посочване на добрите страни, на постиженията до момента
- Трябва да се обърне внимание на детето върху грешките му по индиректен път. Да се говори първо за грешките на мнозинството, така личните грешки се приемат по-безболезнено
- На всяка цена трябва да се избягва ситуация, в която детето попада в неудобно положение заради грешките си
- Да се анализира заедно с детето съдържанието на грешката
- Да се разкрива и поощрява веднага след това възможността да се поправи сгрешеното
- Изказването на похвала и на най-малката моментна проява на способност и мнение за коригиране на грешката окуражава децата за корекция в поведението
- Детето трябва да се насърчава дори когато не успява бързо да анализира грешката и то ще направи всичко възможно да оправдае оказаното му доверие
 - Акцентът не бива да е върху сериозността на грешката, а върху значимостта на коригирането ѝ
 - Стимулиращо е показването на радостта от постигнатото при обсъждането на грешката, демонстриране на съпричастност към усилията и старанието на детето

Съществуват възможности и в предучилищна възраст да се приложи *сублимацията*. При следните условия:

- Да се подложат на внимателен анализ творческите интереси на детето и да се установи в коя сфера на дейност са те

- Необходимо е да се открие в какво отношение се намират те с неговите способности
- Трябва да се проследява в целия творчески процес динамиката на релациите „интереси - способности“
 - а) искам - не мога
 - б) не искам - мога
 - в) искам - мога
- Важно е детето да бъде ориентирано към съответни дейности и форми на работа, в които може да развие способностите, които отговарят на интересите му
- Когато отношението е от типа «не искам - мога» трябва да се обърне внимание върху осъзнаването на собствените му интереси от гледна точка на перспективите, които има в тази насока за личностна изява и бъдеща реализация
- Детето трябва да е убедено, че прави собствен избор на дадена творческа дейност
- Не трябва да се допуска да се пречи на детето в самостоятелното преминаване от един вид творческа дейност в друг. От многобройните творчески опити то ще открие само мястото, където е най-силно
- Ефективното прилагане на този метод изисква да се насърчават умело онези творчески опити на детето, които водят до добри резултати
- И на финала, важно е да се даде гласност на творческите му достижения и да се покаже искрена съпричастност на неговите преживявания

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Въпросът за защитните психологични механизми на личността за пръв път е поставен от *създателят на психоанализата Зигмунд Фройд*. Неговата теза е, че всеки човек използва характерен за своята личност репертоар от психологични защитни механизми. Появата им може да бъде епизодична, най-вече като реакция на травматични събития, които въздействат върху психиката, но някои от тях могат да станат част от личността на човека. Основната психодинамична функция на *тревожността* е да помага на човека да избяга от осъзнатите у себе си неприемливи инстинктивни импулси и да поощри удовлетворяване на тези импулси с принадлежащи способности в подходящото време. Защитните механизми на Егото помагат за осъществяване на тези функции и охраняват човека от прекомерна тревожност и стрес.

Психотерапевтите са тези, които лекуват, но само хората, които всекидневно общуват с децата, могат да им помогнат да бъдат психически здрави. За да са по-близо до поставената от обществото задача, учителите и възпитателите трябва да са добре подготвени теоретично относно особеностите на психичното развитие на детето - кои са основните етапи, през които преминава развитието, какво може да се мисли за едно дете на определена възраст, кои са задачите в психологически план, които то е усвоило и които му предстоят. Това ще им помогне да разберат механизмите, по които детето трансформира в своя вътрешен свят отношенията със значимите за него възрастни и събитията, които идват от реалността. Ще развие у тях умения, от които зависи ефективността на комуникацията както с децата, така и с родителите. Ще знаят как да са изпълнени със съпричастност и да

са ефективни с децата, да осъзнават своите чувства и да разбират по-добре чувствата на децата, да налагат дисциплина, без да унижават, да критикуват, без да подценяват, да хвалят, без да правят оценки, да изразяват гнева си, без да нараняват, да приемат, а не да оспорват детските чувства, възприятия, възгледи, да откликват така, че децата да се научат да се доверяват на вътрешната си реалност и да развиват самоувереност.

В тази връзка психоаналитичната теория дава големи възможности да се проблематизира развитието на детето, да мислим за конфликтите, които се разиграват на една сцена, до която човек няма достъп - сцената на безсъзнателното, за репертоара от защитни механизми, който присъства в живота не само на децата, но и на родителите и учителите.

Като основен извод се налага идеята, че детската и предучилищна педагогика в България, както и учебната документация за предучилищно възпитание, не отчитат достиженията на съвременната психоаналитична педагогика. С това тя се лишава от един, доказал ефективността си, модел, който от десетилетия се прилага в държави, които са водещи в социокултурното развитие.

Другият извод фокусираме върху възможностите на психоаналитичната педагогическа психология по отношение ефективността на педагогическото общуване на децата с възпитателите и родителите. Методиките за приложение на психоанализата във възпитателния процес, отчитайки разнообразието от психични защити, представляват работещ инструмент за превенция на детската агресия и детските неврози, които в настоящия момент на обществено развитие са проблем, чието решение е без право на отлагане.

Психотерапевтичната педагогика притежава социално-психологическата компетентност да промени възпитателната реалност в предучилищна възраст, като открива нови перспективи и възможности за децата, техните възпитатели, учители и родители. Включването на психоаналитични методи на възпитание в професионалния репертоар на учителите в детските градини ще допълни и усъвършенства уменията им за пълноценна и ефективна работа с децата и техните родители.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер, А. Смисълът на живота. ЕА Плевен, 1997г.
2. Адлер, А. Възпитание на децата. ИК Здраве и щастие, 1998
3. Адлер, А. Наука за характера. ИК Здраве и щастие, 2008
4. Андреев, М. Дидактика. С.,1981
5. Арънсън, Е. Човекът социално животно. изд. Дамян Яков, София, 2009
6. Андреева, Л. Христоматия по социална психология.С., 2001
7. Банова, В. Как да разговаряме, слушаме и играем с детето. София, 1998
8. Бренър, Ч. Психоанализа (основен курс). С., 2001
9. Български тълковен речник. Наука и изкуство, София, 2005
10. Виготски, Л.С. Въображение и творчество на детето. С.,1982
11. Георгиев, Л. Психология на развитието и възрастова психология .София, 2005 г.
12. Голман, Д. Емоционалната интелигентност. С., Изток-Запад, 2011
13. Гинът,Х. 1992 Децата и ние. Булвест, 2000
14. Дако,П. Фантастичните победи на модерната психология. София, 1995
15. Дако, П. Триумфът на психоанализата. С., 1998
16. Димитров, Хр. Неофройдизмът в съвременната психиатрия и медицинска психология. С., 1976
17. Долто, Ф. Когато се появи детето. Водолей, С.1993,1994
18. Долто, Ф. Несъзнавания образ на тялото. С.,2005
19. Долто, Ф. Всичко е език. Колибри, 2007
20. Долто, Ф. Основни етапи на детството. Колибри,С.,2009

21. Деларош, П. Да се говори, играейки. От психоанализа към индивидуална психодрама. ЛИК, С., 1999
22. Енциклопедия по психология. Под ред. на Реймънд Дж. Корсини, С., 1998
23. Ериксон, Е. Идентичност: младост и криза. Наука и изкуство, С., 1996
24. Зографова, Й. Проблеми на агресивността у човека. София, 1997
25. Изард, К. Психология емоций. "Питер", 1999 год.
26. Клайн, М. Любов, завист, благодарност. ЛИК, С., 2002
27. Корсини, Р. Енциклопедия Психология. Наука и изкуство, С., 1998
28. Лоренц, К. Агресия. Москва, „Прогрес“, 1966
29. Лупян, Ян Бариери на общуването, конфликти, стрес. Медицина и физкултура, 1989 год.
30. Мадолев, В. Защитни механизми и когнитивни процеси. Благоевград, 2006
31. Макмахън, С. Джобен психотерапевт. София, 2003
32. Мийд, Д. Разум, Аз и Общество. ЕА, 1997
33. Москович, С. Ерата на тълпите. София, 2007
34. Мясищев, В. Психология отношений. Москва – Воронеж, 1995 г.
35. Маджаров, Г. Детска психология Заедно. С., 2017
36. Пеев, Ил. Детската агресивност и позитивната психотерапия. Сп. Педагогика, кн.7, 1996
37. Сборник научни доклади. VI конгрес по психология, София, 2011
38. Стаматов, Р. Детска психология. Хермес, 2000
39. Стаматов, Р. Психология на човека. Хермес, 2003, 308-313

40. Стаматов, Р. Детската агресия, Хермес.2008
41. Стаматов, Р., Енчев, Н. Човешкото поведение. София.2012
42. Степанов,С. Азбука на детската психология. Гарант 21,2005
43. Стивънсън, Л. Седем теории за човешката същност. София, 1994
44. Стойков, И. Педагогическа психология. Велико Търново, 1995
45. Стойков, И. Психология на личността в творчеството на Ерих Фром. Велико Търново, 2011
46. Тодорков,К. Психология на пола. Велико Търново, 2004
47. Томас, Х. Аз съм добър-ти си добър. Наука и изкуство, София, 1991
48. Тодоров, О. Психоанализата.Фрагменти от едно въведение. ЛИК, С.,2001
49. Тренчева, А. Приказки на семейния психотерапевт. С.,2007
50. Уиникът, Д. Игра и реалност. ЛИК, С., 1999
51. Уиникът, Д. Детето, семейството, външният свят. ЛИК,С., 2001
52. Фигдор, Х. Психоаналитическая педагогика. ИП, Москва,
53. Фройд,З. Детската душа. Абагар, 1993
54. Фройд, З. Психология на сексуалността. Хр.Ботев,С.,1991
55. Фройд, З.Отвъд принципа на удоволствието. НиИ,С.,1992
56. Фройд, З. Анатомия на чувствата. Евразия,С.,1994
57. Фройд, А. Егото и защитните механизми. ЛИК,С.,2000
58. Фройд, А. Детский психоанализ. Питер, 2004
59. Фром, Е. Бягство от свободата.София,изд.Хр.Ботев,1992
60. Фром, Е. Човекът за самия себе си. Издателство Захари Стоянов, 2005
61. Фром, Е. Анатомия на човешката деструктивност,София,

2010

62. Фром, Е. Душата на човека и нейната способност за добро и зло. София, 2000

63. Хаджийски. М, Консултативна психология. Faber, 2003

64. Хорни, К. Самоанализ. С., 1998

65. Цоков, П. Родители, изправени пред мита за Хера. 2001

66. Чурукова-Цветанова, Нетрадиционни педагогически подходи. С., 1994

67. Хьел, Л., Д. Зиглер. Теории личности. СП., 1999.

68. Фромм, Э. Человек для самого себя. В: Психоанализ и этика, с. 22-190.

69. Фромм, Э. Революция надежды. В: Психоанализ и этика, с. 217—356. 26

70. сп. Педагогика, № 4, 1995 г., с. 42-57

71. Фром, Е. Изкуството да обичаш. С, 1992.

72. Фромм, Э. Иметь или быть. М., 1986.

73. www.ago.seminari.bg/files/5077969.ppt

74. <http://bg.wikipedia.org/wiki/>

75. www.psihologia.net

76. http://psiholog.momchilov.bg/detskata_agresia/

77. <http://www.psiholozi.com>

78. <http://www.famyli-lab.com>

79. <http://www.aabss.org>