

Social Pedagogy
Социална педагогика

ПРОСОЦИАЛНО ПОВЕДЕНИЕ В ПОЛЕТО НА УЧИЛИЩНАТА СОЦИАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКА РАБОТА

Маргарита Бакрачева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Целта на статията е да представи възможностите за стимулиране на просоциалното поведение като част от приложното поле на социалнопедагогическата работа в училищна среда. Ще разгледаме мястото на социалните норми, виртуалната реалност в съвременния контекст, както и някои основни постановки, свързани с просоциалното поведение. На тази основа ще представим пример за интегрирането им в социалнопедагогическата работа с ученици, който е основан на предложената от нас рамка за изграждане на нагласи за просоциално поведение, която може да бъде адаптирана в различна среда и групи.

Ключови думи: социална педагогика; просоциално поведение; училищна среда

Теория за социалните норми

Нормата представлява стандарт, който по презумпция е задължителен за всички и създава усещането за равнопоставеност, а заедно с това и чувство за общност (Djonev, 1996). В теорията на когнитивния дисонанс в случаите, в които човек няма обективен критерий за оценка на валидността на своите вярвания, прибегва към социалното сравняване. Социалното сравнение е важно и за верифициране на направените вече избори и обикновено предпочитаният референт са по-близките до съответния човек, отколкото различните. Потвърждаването води до затвърждаване на собствената позиция или търсене на промяна в себе си или средата. Това, което има реално субективно значение и определя нагласите и поведението, е възприеманата норма, това, което хората са склонни да очакват и интегрират в собственото си поведение.

Теорията за социалните норми осигурява модел за разбиране на човешкото поведение и превенция на опасните и рисковите действия (Manolov, 2016). До голяма степен поведението може да бъде повлияно от погрешни възприятия за това как другите членове на групата мислят и действат. Терминът *погрешни*

възприятия се използва, за да опише разминаването между актуалните нагласи или поведение при индивида и онова, което той счита за нагласа или очаквано поведение от страна на другия/другите. Погрешни възприятия възникват, когато е налице подценяване или надценяване на преобладаващите нагласи и/или поведение в заобикалящата среда и обществото (Berkowitz, 2004).

Някои от основните типове погрешни възприятия са: *плуралистично невежество* – възниква, когато голяма част от хората вярват, че повечето от останалите мислят или се държат по различен начин от тях самите, а в действителност това не е така; *фалшив консенсус* – погрешно схващане, че другите функционират по сходен начин, когато в действителност това не е така; *фалшива уникалност* – феномен, който възниква при лица, които са малцинство и приемат, че разликата в поведението им спрямо мнозинството е по-голяма, отколкото е в действителност (Berkowitz, 2004).

Теорията за социалните норми описва в дълбочина ситуацияите, в които хората възприемат погрешно нагласите и/или поведението на своето обкръжение (в тесен и широк контекст) като различни от своите, изкривявайки действителността. Този феномен е определен като *плуралистично игнориране* (Toch & Klofas, 1984; Miller & McFarland, 1991). Погрешните възприятия са във връзка както с рисковото и проблемно поведение, което най-често се свърхнадценява, така и със здравословното и защитно поведение, които в най-голяма степен се подценяват.

Описанието на социалните норми е разработено първоначално на базата на проведен анализ на моделите на консумация на алкохол сред студенти (Perkins & Berkowitz, 1986). Резултатите от редица изследвания разкриват, че повечето студенти в колеж надценяват степента на консумация на алкохол от своите връстници (т.е. наблюдава се плуралистично игнориране на употребата на алкохол). Тази свърхоценка води до това студентите с умерена или ниска употреба на алкохол да увеличат употребата на алкохол, както и до стимулиране на неконсумиращите алкохол да започнат да консумират. От своя страна, тези, които прекаляват с употребата на алкохол, още по-силно подкрепят подобно изкривяване в представата и я използват, за да оправдаят собствения си модел на консумация. В последния случай става въпрос за *фалшив консенсус*, т.е. погрешно приемане, че другите имат същото поведение и споделят същите нагласи, което не е така реално. Този модел се потвърждава и по отношение на други поведения.

Основна постановка в *теорията за социалните норми приема корекцията на човешкото поведение посредством промяната на погрешните възприятия, разкривайки реалната норма, която е по-здравословна и просоциална*. Можем да преместим фокуса в полето на социалнопедагогическата работа и по-конкретно в комуникативния процес. Там, където е разположен „обобщеният друг“ и личността е в условията на колективното действие, социалните

действия се опосредстват от символи и послания за реалната норма. Те, от своя страна, се явяват и взаимодействието на канала и шума и целят редуциране на шума в естествения му ход към реципиента – на индивидуално или групово ниво.

Теорията за социалните норми приема, че интервенциите, насочени към коригиране на погрешните възприятия посредством разкриване на реалната норма, имат положителен ефект в повечето случаи, като карат хората или да намалят ангажираността си с потенциално проблемни поведения, или ги стимулира да се ангажират със защитни, здравословни поведения. Въвеждането на когнитивен дисонанс катализира процеса на промяна, когато информацията за действителната норма бъде представена по достоверен и адекватен начин.

Интервенциите в теорията за социалните норми се фокусират върху влиянието на връстниците, което се определя като значително по-силно от генетичната предразположеност, личностовите черти, влиянието на семейството, културната среда и други (Berkowitz & Perkins, 1986; Perkins, 2002). В литературата е проследено влиянието на връстниците и нормативните убеждения за здравословните поведения сред младежите. Влиянието на връстниците се основава на това, което мислим, че другите споделят и вършат (*възприемана норма*), а не на техните реални убеждения и поведение (*действителна норма*). Именно разминаването между *възприеманото* и *реалното* представлява погрешната представа, която, на свой ред, определя нагласите и поведението. Представянето на правилна информация за нормите, споделяни от групата връстници, по достоверен и надежден начин намалява възприеманото усещане за натиск от групата, увеличавайки същевременно вероятността хората да споделят нагласи и убеждения, които са по-здравословни. По този начин, осигуряването на нормативна обратна връзка с цел коригиране на погрешното възприемане на нормите е основен въпрос в подхода на социалните норми.

Начинът, по който сходните на индивида други влияят, се позовава върху това, което мислим, че те споделят и вършат (*възприемана норма*). Целта е тя да се доближи до реалната, действителната норма, която може да остане на втори план, ако бъде изключена от декларираното поведение – онова, на което е обърнато внимание, онова, което е видно, атрактивно и за което се говори. Това може да се постигне посредством правилно управление на комуникативния процес и търсене в частност на послания за просоциални модели, които могат да бъдат също възнаграждаващи и да донесат признание за геройство отвън и вътрешна удовлетвореност вместо познатия образ на лошия герой.

Виртуална реалност

Мрежата осигурява възможност за експериментиране и правене на избори във всяка житейска сфера, която представлява компонент на идентичността (професия, идеология, политика, религия, полова роля, интимни връзки,

забавления, приятелства). В нея съзнаваните и неосъзнаваните импулси намират място за експериментиране и търсене на себе си, като знанието се генерира и споделя в контекста на междуличностните връзки. Изгражданата виртуална идентичност може да се приеме като тясно свързана с потребността на индивида да се възползва от новите възможности в отговор на новите потребности в хода на адаптиране към средата. Това може да има и положителен, и отрицателен ефект.

Можем ли да говорим за виртуална или алтернативна идентичност като съставена от множество идентификации?

Виртуалната себепрезентация може да отразява желаниа, неудовлетворени в реалния живот, и да бъде пряко следствие от реалната идентичност, избори и получавана обратна връзка. В този случаи виртуалната себепрезентация може да бъде осъществяване на мечти, неосъществими в реалността, или за принадлежност и разбиране. Във виртуалната комуникация става възможно изразяване на скрити в реалността тенденции, изказване на възгледи, които е невъзможно да се изкажат в реалността. Удовлетворявайки потребността си от признание и сила, хората могат да създават такава виртуална самопрезентация, която съответства на техния идеален „Аз“ и замества лошия реален „Аз“ (Suler, 1996, 2002, 2004).

Опосредстваността на комуникацията дава по-голяма свобода за себепредставяне и изразяване на истинския (скрития) „Аз“ (Suler, 2002), акцентирание върху конкретни аспекти на „Аза“ (McKenna & Bargh, 2000), изграждане на идеален „Аз“-образ, както и експериментиране с идентичността чрез фалшив профил. Себепредставянето може да бъде извън или на границата на доминиращите социални норми – например проекция на повърхностен и хедонистичен „Аз“-образ, отражение на стремежа да се представиш като „готин“ (Zhao et al., 2008).

Мрежата осигурява възможност за изграждане на *алтернативна идентичност* поради два важни фактора: осигурена анонимност и нови, алтернативни възможности за активност. Активността, за разлика от експериментирането на ниво идентичност, означава не само експериментиране и изпробване, но и търсене и осмисляне на различните възможности за избор. Именно това отличава активността в живота и експериментирането от алтернативната активност и експериментиране в интернет пространството. Доколкото индивидът има субективно усещане за активност в интернет пространството поради възможността анонимно да изрази позицията си и да „избере“ как да се самопредстави, това е алтернатива на реалната активност в живота и се явява неин заместител, ако остане единствено там. В този случай можем да говорим за компенсаторна виртуална идентичност. В болшинството случаи обаче виртуалната идентичност може да бъде положително допълнение и неразривен компонент от психосоциалната идентичност, която използва и неограниче-

ните ресурси на киберпространството за изграждането и самоподдържането си. *С други думи, виртуалната среда може да се концептуализира, от една страна, като компенсаторна, но от друга – като поле за изграждане на общата идентичност.*

В такъв случай можем да осмислим виртуалната идентичност като осигуряваща пространство за положителни промени с уговорката, разбира се, ако това се пренесе в офлайн сферата. Успешното съчетаване на реалния и виртуалния живот носи ползи, докато изместването и доминирането на виртуалното лимитира развитието и може доведе до възприемане на изкривени социални норми.

Ако обобщим изследванията за влиянието на интернет, ранните изследвания поддържат хипотезата за увеличаване на самотата и влошаване на личните връзки вследствие на неговата употреба, което води до създаване и поддържане на изкуствени взаимоотношения и липса на връзка с реалния контекст. С масовото навлизане на интернет тази хипотеза е отхвърлена (Valkenburg & Peter, 2007). Сега се издига хипотезата за стимулирането – комуникацията стимулира установяването на връзки с непознати и подобрява качеството на връзките с познатите. Експериментирането с идентичността и стратегиите за себепредставяне са от централно значение в юношеството, когато идентичността не е стабилно изградена (Brionthaupt & Lipka, 2002).

Интернет улеснява активните стратегии на отговор и адаптиране към социалната среда, осигурявайки по-бърз и безболезнен начин за експериментиране и проява на гъвкавост. Следователно можем да твърдим, че *алтернативна е не виртуалната идентичност, а експерименталната активност и себепредставянето/ идентификациите и ролите на потребителите в интернет.* Виртуалната идентичност, проявяваща се чрез дименсиите си експериментална активност и идентификации в мрежата, изпълнява по-скоро спомагателна функция при изграждане и поддържане на общата психосоциална идентичност. Тя осигурява алтернативна форма на виртуална активност и избори по пътя към постигането на личен смисъл, ценности и цели и същевременно обезпечава чувството за личен контрол и свободна воля.

Виртуален „Аз“

Терминът *виртуален „Аз“* вече широко се използва в изследователското поле (Bessière et al., 2007; Yee et al., 2009; Behm-Morawitz, 2013; Suh, 2013). В новата реалност виртуалният „Аз“ разкрива неразривната връзка между реалния и виртуалния свят, последният конкретизиран в света в мрежата. В тази линия са резултатите от изследване, според което играчите възприемат виртуалния си Аз като неразделна част от ежедневния си живот (Stowe, 2010). Ние приемаме виртуалната идентичност като аспект на психосоциалната идентичност, която може да стимулира изследването и правенето на избори, но и да

ги затруднява в зависимост от индивидуалната житейска история. Във всички случаи обаче днес виртуалният свят не може да бъде разграничен от реалния живот независимо от възрастта и поведението на е-потребителя (Bakracheva & Bakalova, 2010).

Положителни отчетени проявления са, че виртуалният „Аз“ може да стимулира изучаването на идеалните аспекти на „Аза“, да намалява възприеманото несъответствие и така да стимулира емоционалното благополучие (Behm-Morawitz, 2013). Онлайн средата и социалните платформи предоставят на потребителите алтернативи за избор какво да разкрият на другите (Walther, 2007), и среда, в която да изразят аспектите на своя идеален „Аз“ (Manago et al., 2008). Това оказва косвен ефект върху изграждането на личната и социалната идентичност. Социалните мрежи са лесен начин за експериментиране с различните „Азове“ и изграждане на идеален „Аз“ (Zhao et al., 2008) и желан „Аз“ в отговор на възприеманите социални норми (Manago et al., 2008). Също така този процес се разширява и продължава първоначално направените в детството и юношеството избори и продължава с реорганизиране на идентичността в зрелостта. Моделът на виртуална идентичност в зрелостта репликира модела на изграждане на идентичността – възрастните по същия начин като юношите се нуждаят от позитивна обратна връзка от другите и не разграничават живота си онлайн и офлайн, а ги възприемат като свързани в едно. Те изследват алтернативите и търсят избори във виртуалната реалност (Bakalova et al., 2009). Процесът на влияние на мрежата е особено важен в сензитивния период на развитие и намиране на себе си.

Заключението на изследователите е, че социалните мрежи осигуряват ползи и положителни емоции (Lin & Utz, 2015), но в зависимост от индивидуалната конкретна ситуация могат да имат негативни последствия (Brooks, 2015) и да доведат до пристрастяване (Rosen et al., 2013; Fox & Moreland, 2015). Негативните последствия се наблюдават при лица с лични дефицити, като ниска самооценка, неудовлетвореност от живота и др., което може да доведе до използване на мрежата до степен на зависимост (Turel & Serenko, 2012; Brand et al., 2014; Turel et al., 2014). Негативният аспект на виртуалната идентичност е свързан с индивидуалната предразположеност и свръхкомпенсация, специфични за незрялата идентичност, особено видимо във фалшивите идентичности.

Просоциално поведение

На фона на множеството определения в хода на развитие на изследванията може да определим просоциалното поведение най-общо като доброволно осъществено осмислено действие в полза на друго лице/група лица. То се смята за алтруистично, ако е мотивирано от искреното желание да се осигури полза на друго лице, без очакване на лична полза (Feigin et al., 2014).

Просоциалното поведение, като желана характеристика, включва широко поле на търсене на отговори какво го формира, стимулира и поддържа. Можем да групираме насоките в изучаването му на няколко основни направления, които в съвкупност могат да бъдат използвани за по-цялостно обяснение. Традиционно, единият подход е обвързването на поведението с личностните черти, като почтеност, смиреност, добронамереност, емпатия и ориентираност към другите (Penner et al., 2005). В рамките на подхода ориентацията към социални ценности като ключов фактор, който определя степента, в която човек би се ангажирал с просоциално поведение, е именно ориентацията към социалните ценности. Тя е залегнала в процеса на вземане на решение и формално може да се определи като предпочитание към определен тип разпределяне на резултата между себе си и другите (Messick & McClintock, 1968; Van Lange, 1999). Този подход не изключва личностния и е потвърдено, че подобна социална ориентация по често е свързана с личностните диспозиции почтеност – смиреност, добронамереност и социална осъзнатост (Hilbig et al, 2014). *Социалната осъзнатост* е относително нов конструкт, който отразява склонността на човек да бъде отворен към нуждите и желанията на другите в настоящия момент (Van Doesum et al., 2013). Тя измерва тенденцията в готовността за правене на просоциални избори, които дават възможност на другите хора да имат контрол над своите собствени резултати. В частност, да бъдеш социално осъзнат (противоположно на социално неосъзнат), се изразява в защита на действията на другите като приемане (вместо ограничаване) на избора на другите в междуличностно зависима ситуация.

Стимули на просоциално поведение

Повечето изследователи подкрепят възгледа, че просоциалното поведение се задвижва от егоистични (неалтруистични) подбуди, които включват чувство на гордост и задоволство от себе си, повишаване на социалния престиж или избягване на неприятни усещания като тъга, тревожност или вина (Feigin et al., 2014; Penner et al., 2005). Важно условие за просоциалното поведение са стимулите да съгласуват целта на преследване на собствените интереси с целта другите да получат полза. Друго важно условие по отношение на личния интерес е наличието на стимули в подкрепа на положителната репутация. Предлагането на помощ може да повиши собствената репутация в очите на другите и директно да повиши вероятността съответният човек, на свой ред, да получи помощ, когато има нужда в следващ момент (Milinski, 2016).

Просоциалното поведение се променя в хода на жизнения цикъл, като с увеличаване на възрастта в зрелостта лицата са по-просоциално насочени в сравнение с по-младите (Midlarsky & Kahana 2007; Sze et al., 2012). За разлика от психологическите теории еволюционният подход към просоциалното поведение се фокусира върху ползите за оцеляването на рода като мотиватор

на просоциалното поведение – хората са склонни да помагат на членовете на семейството си и роднините си, защото това води до оцеляване на гени-те. Емпирично е потвърдено, че хората предпочитат да помогнат на роднина, отколкото на непознат, дори и когато това противоречи на социалните норми (Penner et al., 2005).

Просоциалното поведение доказано води до подобряване на физическото здраве, когнитивните способности и психичното благополучие, особено в късна зрялост (Midlarsky & Kahana 2007). Това, както и фактът, че в детска и юношеска възраст не са развити достатъчно социални умения и опит, подчертава необходимостта от акцентирание на ползите, които младежите могат да изпитат от упражняването на просоциално поведение като проактивна стратегия за повишаване на психичното благополучие и научаването на това.

Изграждане на нагласи за просоциално поведение

Просоциалното поведение в детска възраст е свързано с добрите взаимоотношения с връстниците (Farver & Branstetter, 1994), добрата социална компетентност (Bear & Rys, 1994), уменията за себeregулация, уменията за управление на социални ситуации и взаимодействия, по-малкото конфликти (Dunn et al., 2002), ниската агресивност и екстернализация на проблемите. В зрелостта просоциалното поведение (най-често под формата на доброволчество) води до по-ниски нива на изживяване на депресия, по-висока удовлетвореност от живота, по-висока самооценка и качество на социалните отношения (Wheeler et al., 1998; Wilson & Musick, 1999).

Най-малките деца изразяват това чрез споделяне на играчките си (Hay & Rheingold, 1983), контакт (прегръдка) и по-късно реакция към емоциите на другите (Zahn-Waxler et al., 1992). Децата са мотивирани при оказването на помощ основно от очакваните награди или избягването на очаквано наказание, докато по-големите се мотивират от социалното одобрение и реципрочност, каквато очакват (Bar-Tal et al., 1980).

В юношеска възраст се изтъква, че има по-висока готовност за споделяне и даряване в сравнение със 7 – 12-годишна възраст, но не и в осигуряването на инструментална подкрепа или успокояването (Eisenberg & Fabes, 1998) и дори има доказателства в намаляване на оказването на помощ на жертвите на агресия (Lindeman et al., 1997). Възрастовите промени до голяма степен са обвързани със социално-когнитивни фактори, които включват възможностите за разпознаване и декодиране на емоциите на другите (Watson, 1991; Eisenberg et al., 2007), както и оценяване на поведението и планирането на действия (Krebs & Van Hesteren, 1994).

Изследванията в психологията на развитието ясно документират, че просоциалните отговори стават относително стабилни в късно детство и ранна юношеска възраст като следствие от комплексните развитийни и психологи-

чески процеси, които включват разпознаване, оценяване, морално осъзнаване, социална компетентност и умения (Caprara & Pastorelli, 1993; Eisenberg & Fabes, 1998). В зрелостта е и най-явна разликата в просоциалното поведение между мъжете и жените – мъжете са по-алтруистични и помагачи, когато ситуацията налага вземането на бързи и решения и предприемане на спешни действия или когато някой е изпаднал в опасност. Жените, от своя страна, обикновено имат алтруистично поведение в контекста на семейните и партньорските отношения по отношение на приятели или колеги, които имат нужда от помощ или емпатия (Eagly & Crowley, 1986).

Основни моменти в модела за изграждане на просоциални нагласи

В теорията за процъфтяването Селигман описва осмисления живот чрез шест категории. Процъфтяването обхваща положителни емоции, ангажираност, добри взаимоотношения с другите, житейски смисъл и цел и постижения (Seligman, 2011). Важен момент е формулата за процъфтяване – PERMA (ПАОСП), която включва преживяването на положителни емоции, ангажираност, добри отношения с околните, смисъл и постижения. Всичко това може да бъде осигурено чрез научаването на ползите от просоциалното поведение. Моделът е обхванат и важен, защото е свързан до голяма степен с възможността за научаване. Процъфтяването или осмислеността остават не само в контекста на вътрешната мотивация – те са свързани и с външната подкрепа и мотивация, намирана в положителните емоции и оценката от средата. Единствено по този начин – признавайки значението на личните ползи – може да бъде постигната устойчива нагласа за просоциално поведение.

Процъфтяването представлява максималното хедонистично и евдемонистично психично благополучие, едновременно отчитане на реалната ситуация и начина, по който човек се чувства, и намирането и поддържането на смисъл. То отразява както резултата, така и непрекъснатото включване във и упражняване на автентични поведения. Процъфтяването не е фиксирано, а напротив, нещо, което може да бъде научено и постигано, и най-добре е интервенциите в тази посока да започнат максимално рано (Seligman, 2011).

Диференцирането и разпознаването на отделните ситуации, които могат да осигурят удовлетвореност чрез просоциално поведение и да повишат личната атрактивност вместо присмех, и просоциалните действия като проактивно поведение могат да залегнат в основата на модел, който да бъде адаптиран във всяка среда на дейност и работа с деца, младежи и възрастни. Колкото по-голямо е диференцирането на различните социални роли и житейски сфери, толкова по-широк кръг възможности има всеки да намери повече места за действия и да открие силните си страни. Проактивното поведение е избор на стратегии за справяне със стреса и поддържане на психичното благополучие като ключ към процъфтяването.

Считаме това за много важен момент предвид очевидното влияние на възприеманите социални норми като място за оказване на специално въздействие. Изграждането на нагласи към просоциално поведение може да се осъществи с използване на влиянието на посланията от връстници към връстници и осигуряването на положително подкрепление. По този начин, чрез включване на реалното и виртуалното общуване, може да се потърси комуникиране на просоциални норми.

На тази база е изведен модел, който е обща рамка, достатъчно гъвкава, за да бъде имплементирана, независимо от размера на групата, в индивидуална работа и независимо в каква среда.

Основните точки са осигуряване на възможност за активно лично участие и отчитане на ползите, които карат хората да се чувстват едновременно автономни, имащи контрол върху ситуацията и постигащи резултат, който да задоволи базовите психични потребности – от автономност, свързаност с другите и контрол върху средата.

Общата рамка е илюстрирана на фиг. 1. Основната идея е обединяване на презумпциите на теорията за социалните норми, влиянието на връстниците и онлайн средата като предиктори на самоопределеността, особено в юношеска възраст, и търсенето на възможности за директни, ясни послания, така че децата и юношите да почувстват лична удовлетвореност и да изживеят престиж от подкрепата на своите просоциални действия.



Фигура 1. Просоциалното поведение в основата на психичното благополучие

В следващия параграф е представен пример за адаптирането на модела „Виртуална класна стая“.

Виртуална класна стая

В основата на концепцията е замисълът за изграждане на просоциално поведение в смесена онлайн и офлайн интерактивна среда. Разглежда се виртуалната идентичност като част от общата психосоциална идентичност, изградена в юношеството и ранната зрялост, а социалните интеракции в мрежата – като нова форма на копинг стратегия, която осигурява възможност за по-добра адаптивност в отношенията индивид – среда. Социалните мрежи имат едновременно функция на подкрепяне на личните избори и развиване на социалните умения. Това не изключва възможните рискове, свързани с поведението и ползването на мрежата, а още веднъж води към нуждата от повишаване на информираността и стимулиране на готовността за насочено и „сериозно“ поведение в нея.

Самите социални мрежи се разглеждат като:

- пространство, в което учениците могат да валидизират актуалната и да разширяват недеklarираната си принадлежност;
- пространство, в което имат възможност да изразят и заявят своята позиция по предпочитан от тях неконвенционален, собствен подход;
- пространство, в което освен презентацията личността получава и обратна връзка за себе си;
- пространство за споделяне на социална принадлежност и формиране на просоциална активност.

Всичко това накратко е основание за предлагането на „Виртуална класна стая“ като пилотна превантивна програма и провеждането ѝ на територията на община Пловдив¹⁾. Целева група са ученици от VI до XII клас. Реализирането е в няколко стъпки: организиране на първа среща, на която учениците да бъдат запознати с проекта „Виртуална класна стая“. Целта е всеки клас да създаде своя група във „Фейсбук“, да избере модератор на групата и правила за поведение. След това в продължение на две седмици участниците в групата имат задача: през първата да поставят снимки и да коментират всичко, което не харесват в училището и района около него, а през втората – всичко, което харесват. Целта на тези стъпки е учениците да пренесат правила за поведение във виртуалната среда, използвайки я целенасочено, като същевременно имат възможност да изразяват свободно, но в самоцензурирана форма всичко, което ги вълнува. Третата седмица отново има и офлайн среща, на която се поставя втората задача – групата да се обедини около мероприятие, което да организира в края на учебната година и да представи пред цялото училище. Целта е отново стимулиране на целенасоченото общуване в мрежата в съчетаване с реални действия. Така косвено сме се опитали да дадем посланието, че учениците могат да бъдат чути, че могат да се оплакват, но да търсят възможности как сами могат да допринесат средата да стане по-добра, насочвайки се към конкретни неща от ежедневието, да се обединят сами и да разпределят

задълженията помежду си, да се научат да работят в екип и да бъде потърсен начин за интегриране на неформалните технологии и на технологиите, като цяло, в класните стаи.

Учениците сами избират формата на групата – отворена/затворена, успяват да се обединят около избор на име на групата и модератор, и сами определят правилата за общуване. Дава се уточнение, че коментарите и реакциите няма да бъдат санкционирани, а напротив – награждавани, стига да се подчиняват на правилата. Самите дискусии във виртуална среда се съчетават и с общуването и обсъждането в реална.

Основна цел е на база подкрепената готовност за включеност и изразяване на мнението да намери кулминацията си в поставената задача за организиране на мероприятие в края на годината под общата тема *„Как да направим света около нас по-хубав?“*. В рамките на тази широка тема учениците трябва да се обединят около идея, която е атрактивна и стимулираща за тях. На състезателен принцип представените идеи се разпространяват онлайн и тези, които предизвикат най-голям интерес с лайкове, получават материална помощ за изпълнението им.

Първоначалното формиране на групите не е безпроблемно. Учениците предпочитат да не се смесват, а да работят по паралелки във формата, в който се познават. Интересен е начинът, по който те подхождат при първоначалната среща за запознаване. Някои от тях се представят като „хуни“, „лош клас“ и с други определения, които пренасяха като етикети от реалния свят. Въпреки че теоретично етикетирването се дискутира, това е само една индикация как то води и до поведение, което отговаря на поставения етикет. Особено видно е това в VI клас. От друга страна, при вземането на решение за избор на модератор на групата се оказва, че учениците също подхождат рационално на базата на личните си впечатления. Във всички групи за модератор е избрано лице, което другите определят като „отговорно“.

Недоверието към предложение от непознати спада относително бързо, когато на учениците е представена идеята, че виртуалното общуване може да бъде в подкрепа на реалното и да улеснява процеса на работа и че те са важна част от промяна на нагласите в това отношение.

Самите фейсбук групи се създават „на живо“ и така се определят правилата, изведени от самите участници. Интересен момент е, че всички се обединяват около избора техните групи да бъдат затворени. Това е индикация и за предпочитанията и недоверието на учениците. Доколкото мрежата е свободна, явно, когато не си анонимен и изпълняваш задача, предпочитането е към по-ограничен кръг „доверени“ лица.

Списъкът на изведени правила е стандартен, по-долу са обобщени общите правила от всички групи.

1. Без обиди.
2. Без външни хора.
3. Искреност и активност.
4. Пишете в групата (Бъдете активни).
5. Бъди откровен.
6. Не бъди вулгарен.
7. Не върши чуждата работа (в смисъл, да не се използват одобрения на чужди неща, а публикуване на свои).
8. Уважавайте се взаимно.
9. Бъди активен.
10. Бъди искрен.
11. Изразявай мнение, но не го налагай.
12. Не обиждай останалите.

През първата седмица това, което може да се обобщи, е, че учениците поставят неща от ежедневието – снимки на неща, които ги дразнят по улицата, по която вървят, в двора на училището, счупени чинове, включително „нехаресвани“ учители. Задачата какво харесват, получава по-слаба активност. Учениците от VIII клас най-отчетливо се фокусират върху усещането за неразбиране и нечуване от страна на образователната система. Във всички групи впечатление прави, че в групата възникват две страни на комуникацията. Отдръпват се от ролята само на „ученици, които имат някаква задача“ и задават съответни въпроси. Декларират себе си във връзка с любими неща, занимания, включително предпочитани питиета. Не се наблюдава т.нар. „хейтиване“ на другия, освен ако то не представлява своеобразна пречка за ученика. Впечатление прави, че учениците се дразнят от неща, които са следствие на собствен опит.

Конфликтите във виртуална среда се идентифицират и протичат аналогично на наблюдаваните в реална (груповият чат се разпада на две), което е потвърждение на начина на възприемане, изразяване и реакция на комуникацията, пренесена независимо в реална или виртуална среда.

В рамките на този един месец всяка група има задачата да организира дейността и да представи резултатите на останалите, стимулирайки груповата кохезия посредством състезателен дух.

Третата и четвъртата седмица са посветени на обединяването около идея, изготвяне на план, разпределяне на ролите и представяне на всичко под формата на добре разписан проект, за да могат всички обективно да оценят не само атрактивността на избраното мероприятие, но и да включат индикатори като изпълнимост, ефект, устойчивост и др., които отново бяха изведени по класове и обобщени от нас като Карта за оценка.

В конкурс между паралелките идеите, които са подложени на гласуване и събират най-много лайкове от всички участници, са идеята „Организи-

ране на коктейл за благодарност и представяне на първокласниците на темата „Как се превръщаме в приятели“. Предното е вдъхновено именно от даването на живот на спомените, както и на нелепите ситуации, които възникват във всяка група, както и от придобития опит, че именно тези ситуации създават предпоставки за потвърждаване на приятелството, подкрепата и принадлежността към съответната група – форма на неволно сътрудничество, породено от съпреживяването на общите занимания. Впечатление прави, че центърът при седмокласниците са групата и взаимоотношенията. Мероприятието е организирано с проиграване на различни сценки и дискусия.

Сред най-високо оценените и впоследствие реализирани ивенти е мероприятието „Живеем заедно – познаваме ли се?“. Идеята е в края на годината, в рамките на училището, учениците (желаещите) да се опознаят помежду си. Всеки от участниците изготвя своя „визитка“ с интереси, хобита и умения. След като разгледат визитките си, учениците се обособяват в няколко групи и се опознават. За самите визитки учениците получават средства за закупуване на материали, които да използват за изработването им.

Един от десетите класове организира *караоке фестивал* в края на учебната година. Учениците сами се обединяват около идеята едновременно за включване на всички желаещи и даване на възможност да участват, но и върху селекция и избор на наградени.

Последното сред отличените предложения е *конкурс за най-художествено селфи*.

Модераторите на фейсбук страниците получават съвсем косвени насоки в случай на нужда с предложения за въпроси за стимулиране на груповата дискусия и индивидуалното участие (Какво ми харесва / Какво не ми харесва? Какво мога (можем) да променим? Къде и с какви средства и ресурси? Каква помощ ни е необходима? и т.н.). Всички отличени събития са реализирани в края на учебната година. Те провокират активно участие на доброволен принцип от ученици от всички класове.

Обобщение

Правилата за офлайн комуникацията са транслирани в онлайн средата като допълнителен инструмент за толерантност и във виртуалната среда, пренасяйки уменията за планиране и изпълнение на проекти, групова работа, отговорност и екипност и в двете среди. Цялата организация на мероприятията, разпределянето на ролите, изпълнението, контролът, санкциите и поощренията са по решение на самите ученици. Тази приобщаваща среда допринася за много креативни решения. Предложеният модел, адаптируем за всички случаи, е показан на фигура 2.



Фигура 2. Предложен модел на организиране на работата

Използвана е кръгова диаграма, за да се илюстрира метафорично цикличността на процеса. Прилагането на тази програма, дори и инцидентно, създава условия за изграждане на креативност и просоциално поведение. То, от своя страна, може да се разглежда като умение, което да осигури специфичен проактивен копинг и диференциация на различните умения и житейски сфери като път към хедонистичното и евдемонистичното психично благополучие, представено в концепта процъфтяване.

Просоциалното поведение може да бъде стимулирано единствено чрез изграждането на нагласа, за да бъде устойчиво. Условие за това са личната активност и полученото одобрение, които да разкрият на учениците, че има и други форми, алтернативни на „лошия“ герой, за да попаднат под светлината на прожекторите. Използването на виртуалната среда, като част от смесената комуникация, дава възможност за усвояване на умения за правилното ползване в разширяване, а не като компенсация на реалната. Даването метафорично на микрофон за изразяване и чуване на мнението на учениците създава не само креативност, но и отговорност и активност. Учениците, след получаването на възможност да бъдат активни и чути, формират и гражданска позиция и развиват уменията за планиране и екипност и решаване на конфликти. Освен това плюс е, че реализирането на подобни инициативи не изисква значи-

телни времеви или финансови ресурси, което също е косвено послание към учениците – какво можем и реално сме в състояние да направим сами, без да зависим от външните фактори. Такива дейности могат да протичат паралелно и без да пречат на учебния процес.

БЕЛЕЖКИ

1. Основната част от програмата е описана в Бакрачева, М. и М. Манолов (2019). Тук представяме друг акцент, свързан с активността в организиране на креативни мероприятия с просоциална насоченост.

REFERENCES

- Bakalova, D., Mizova, M. & Bakracheva, M. (2009). Self-representations and Self management in social networks. (pp. 180 – 191). In: *Applied Psychology in Bulgaria: Opportunities and Perspectives*. Varna (in Bulgarian).
- Bakracheva, M. & Bakalova, D. (2010). Virtual identity and identity style of the e-consumer. *Psychological Research*, 2, 161 – 168 (in Bulgarian).
- Bakracheva, M. & Manolov, M. (2019) *The Many Faces of the Self (self-representations in the contemporary reality)*, Colbis (in press) (in Bulgarian).
- Bar-Tal, D., Raviv, A. & Leiser, T. (1980). The development of altruistic behavior: Empirical evidence. *Developmental Psychology*, 16, 516 – 524.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bear, G. & Rys, G. S. (1994). Moral reasoning, classroom behavior, and sociometric status among elementary school children. *Developmental Psychology*, 30, 633 – 638.
- Behm-Morawitz, E. (2013). Mirrored selves: The influence of self-presence in a virtual world on health, appearance, and well-being. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 119 – 128.
- Berkowitz, A. (2004). *The Social Norms Approach: Theory, Research and Annotated Bibliography*. New York: Trumansburg.
- Bessière, K., Seay, A. F. & Kiesler, S. (2007). The ideal elf: Identity exploration in world of warcraft. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 530 – 535.
- Brand, M., Laier, C. & Young, K. (2014). Internet addiction: coping styles, expectancies, and treatment implications. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Brionthaupt, T. P. & R. P. Lipka (2002). *Understanding Early Adolescent Self and Identity: Applications and Interventions*. Albany: State University of New York Press.

- Brooks, S. (2015). Does personal social media usage affect efficiency and well-being? *Computers in Human Behavior*, 46, 26 – 37.
- Djonev, S. (1996). *Social Psychology*. Sofia: Sofi-R (in Bulgarian).
- Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: Some ethodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19 – 36.
- Crowe, N. (2010). It's like my life but more, and better! – Playing with the Cathaby Shark Girls: MMORPGs, young people and fantasy-based social play. *International Journal of Adolescence and Youth*, 16(2), 201 – 223.
- Dunn, J., Cutting, A. & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73, 621 – 635.
- Eagly, A.H. & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social sychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283 – 308.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In: W. Damon & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2007). Prosocial development. In: W. Damon & R.M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol.3. Social, Emotional, and Personality Development* (99 – 166). New York: Wiley.
- Farver, J. A. M. & Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers prosocial responses to their peers distress. *Developmental Psychology*, 30, 334 – 341.
- Feigin, S., Owens, G. & Goodyear-Smith, F. (2014). Theories of human altruism: A systematic review. *Annals of Neuroscience and Psychology*, 1(1).
- Fox, J. & Moreland, J. J. (2015). The dark side of social networking sites: an exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances. *Computers in Human Behavior*, 45, 168 – 176.
- Hay, D. F. & Rheingold, H. L. (1983). The early appearance of some valued behaviors. In: D. L. Bridgeman (Ed.), *The nature of prosocial development: Interdisciplinary theories and strategies* (pp. 73 – 94). New York: Academic Press.
- Hilbig, B. E., Glöckner, A. & Zettler, I. (2014). Personality and prosocial behavior: Linking basic traits and social value orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107, 529 – 539.
- Krebs, D. L. & Van Hesteren, F. (1994). The development of altruism: Toward an integrative model. *Developmental Review*, 14, 103 – 158.

- Lin, R. & Utz, S. (2015). The emotional responses of browsing Facebook: happiness, envy, and the role of tie strength. *Computers in Human Behavior*, 52, 29 – 38.
- Lindeman, M., Harakka, T. & Keltikangas-Jarvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: Aggression, prosociality, and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 339 – 351.
- Manago, A. M., Graham, M. B., Greenfield, P. M. & Salimkhan, G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 446 – 458.
- Manolov, M. (2016). Social norms, perception and formation of attitudes of the Bulgarians (217 – 228). In: *Applied Psychology and Social Practice*. Varna: Chernorizetz Hrabar University Press (in Bulgarian).
- McKenna, K.Y.A. & Bargh, J.A. (2000) Plan 9 from Cyberspace: the Implications of the Internet for Personality and Social Psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 57 – 75.
- Messick, D. M. & McClintock, C. G. (1968). Motivational bases of choice in experimental games. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4, 1 – 25.
- Midlarsky, E. & Kahana, E. (2007). Altruism, well-being, and mental health in late life. In: *Altruism and health: Perspectives from empirical research* (pp. 56 – 69). New York, NY: Oxford University Press.
- Milinski, M. (2016). Reputation, a universal currency for human social interactions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 371.
- Miller, D. T., & McFarland, C. (1991). When social comparison goes away: The case of Pluralistic Ignorance. Or J. Suls, & T. Wills, *Social Comparison: Contemporary Theory and Research*. NJ: Erlbaum.
- Penner, L. A., Dovidio., J. F., Piliavin, J. A. & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365 – 392.
- Perkins, H. W. (2002). Social Norms and the Prevention of Alcohol Misuse in Collegiate Contexts. *Journal of Studies on Alcohol*, 164 – 172.
- Perkins, H. W. & Berkowitz, A. D. (1986). Perceiving the Community Norms of Alcohol Use Among Students: Some Research Implications for Campus Alcohol Education Programming. *International Journal of the Addictions*, 21, 961 – 976.
- Rosen, L. D., Whaling, K., Rab, S., Carrier, L. M. & Cheever, N. (2013). Is Facebook creating “iDisorders”? The link between clinical symptoms of psychiatric disorders and technology use, attitudes and anxiety. *Computers in Human Behavior*, 29(3).
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

- Suh, A. (2013). The influence of self-discrepancy between the virtual and real selves in virtual communities. *Computers in Human Behavior*, 29(1).
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology and Behavior*, 7, 321 – 326.
- Suler, J. R. (2002). Identity management in cyberspace. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 4(4), 455 – 459.
- Sze, J. A., Gyurak, A., Goodkind, M. S. & Levenson, R. W. (2012). Greater emotional empathy and prosocial behavior in late life. *Emotion*, 12(5).
- Toch, H. & Klofas, J. (1984). Pluralistic Ignorance. In: Stephenson, G. M. & J. H. Davis, *Progress in Applied Social Psychology*, New York : Wiley.
- Turel, O. & Serenko, A. (2012). The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites. *Eur. J. Info. Systems*, 21, 512 – 528.
- Turel, O., He, Q., Xue, G., Xiao, L. & Bechara, A. (2014). Examination of neural systems sub-serving facebook “addiction. *Psychol. Rep*, 115, 675 – 695.
- Valkenburg, P.M. & Peter, J. (2007a). Preadolescents’ and adolescents’ online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43, 267 – 277.
- Van Doesum, N. J., Van Lange, D. A. W. & Van Lange, P. A. M. (2013). Social mindfulness: Skill and will to navigate the social world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105, 86 – 103.
- Van Lange, P. A. M. (1999). The pursuit of joint outcomes and equality in outcomes: An integrative model of social value orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 337 – 349.
- Walther, J. B. (2007). Selective self-presentation in computer-mediated communication: hyperpersonal dimensions of technology, language, and cognition. *Computers in Human Behavior*, 23(5).
- Wheeler, J. A., Gorey, K. M. & Greenblatt, B. (1998). The beneficial effects of volunteering for older volunteers and the people they serve: A meta-analysis. *International Journal of Aging and Human Development*, 47, 69 – 79.
- Wilson, J. & Musick, M. (1999). The effects of volunteering on the volunteer. *Law and Contemporary Problems*, 62, 141 – 168.
- Yee, N., Bailenson, J. N., & Ducheneaut, N. (2009). The Proteus effect: Implications of transformed digital self-representation on online and offline behavior. *Communication Research*, 36(2), 285 – 312.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038 – 1047.
- Zhao, S., Grasmuck, S. & Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 24, 1816 – 1836.

PROSOCIAL BEHAVIOUR IN THE SCHOOL-BASED SOCIAL PEDAGOGY

Abstract. Our objective is to describe the opportunities for promotion of prosocial behavior as a part of the applied school-based social pedagogy. We discuss the role of social norms, virtual reality in the contemporary context, as well as some fundamentals of the prosocial behavior. On this foundation, we give an example for their integration in the school-based pedagogical work. The project is realized following the framework we suggest for formation of attitudes towards prosocial behavior that can easily be adapted to various environments and groups.

Keywords: social pedagogy; prosocial behavior; school environment

✉ **Dr. Margarita Bakracheva, Assoc. Prof.**

Faculty of Educational Science and Arts

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: mbakrachev@uni-sofia.bg