



АСПЕКТИ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА РЕГУЛАЦИЯ В КОНТЕКСТА НА НЕВРОНАУКАТА

Пепа Иванова Митева

Бургаски свободен университет

pepa_miteva@abv.bg

Резюме: Темата поставя на фокус способността за емоционална регулация, в контекста на невронауката сред магистри, бъдещи педагози, като ключов аспект в техните личностни, професионални умения и компетентности.

Ключови думи: емоционална регулация, невронауки, невропедагогика, магистри по педагогика

ASPECTS OF EMOTIONAL REGULATION IN THE CONTEXT OF NEUROSCIENCE

Pepa Ivanova Miteva

Burgas Free University

Abstract: The topic focuses on the ability to regulate emotionally, in the context of neuroscience among masters, future educators, as a key aspect in their personal, professional skills and competences.

Key words: emotional regulation, neuroscience, neuropedagogy, masters in pedagogy

Емоционалната регулация е базов конструкт в концепцията на емоционалната интелигентност и е пряко свързана с невронауките – невропсихология, невропедагогика и др. Именно тази взаимоотношаваност определя спецификата на емоционалната регулация, която се дефинира като „термин, който описва способността на човек ефективно да контролира силата, посоката и проявленията на собствените си емоции и последиците от тях. Този процес включва няколко важни сфери: емоционална саморефлексия, реактивност, осмисляне, саморегулация, експресивност [13]. Емоционалната регулация и саморегулация засягат различни аспекти от личностното развитие и се вписват в професионалния профил на съвременния учител. Те са и сред критериите за неговите умения и компетентности. Именно важноста на структурните елементи на емоциите и емоционалния интелект, респективно – емоционалната регулация, мотивират това изследване. То няма претенция за изчерпателност по темата, а насочва вниманието към ефектите и познанието на актуалните направления на невронауката (невропедагогика, невропсихология) и акцентира тяхната значимост при прогичане на емоционалната регулация в професионалния и личностов облик на магистри по педагогика, бъдещи учители.

Невронауката е „спектър от научни области“, сред които водещи са невропсихология, невробиология, когнитивната психология, невропедагогиката и др. Тя се представя като интердисциплинарна, свързана с „революционни промени в изследване на

нервната система и цел, по думите на Ер. Кендъл (Eric Kandel, 2013), цитирано от Н. Василева (2018), да разбере как потокът от електрически сигнали през нервните кръгове формира съзнанието и способността на човек да възприема, действа, мисли и да си спомня“ [2:9]. Възможностите на невронауката да изследва човешкия мозък и взаимовръзката мозъчно-психично функциониране позволява днес специалисти от различни парадигми по-лесно да достигат и формират критерии не само за био-психо-социалното здраве на човека, но и за редица дисфункции в неговото развитие [пак там]. Както посочва Ив. Асенова (2009) в труда си „Невропсихология“ и цитира редица учени, като А. Лурия (1973), Л. Мавлов (2000), J. Bradshaw (1995), R. Boucher (1997) и др. „науката има многопластов характер и наред с когнитивните науки (сред които е и изкуственият интелект) интерпретира връзките мозък-поведение и търси отговори на въпросите: Къде?, Как?, Какво? е локализирано, както и механизмите на нервната система да изпълнява определени функции“ [1:7-8]. И невропедагогиката и невропсихологията в своите специфични аспекти се базират на познания във функционирането на ляво-дясно полукълбо – тяхната асиметрия и стила на преработка на информацията, което е път и към обучението и регулацията на мисленето, емоциите и поведението [8:27-28].

В този смисъл, подготовката на бъдещи учители в академичното образование изискват фокус и върху техните професионални компетентности и познания за света на детето, и върху личностното им развитие и усъвършенстване на моделите за саморегулация. Саморегулацията на бъдещия учител е тема, която е отнесена не само към старта в професията. Тя доминира през целия житейски и институционален път и предполага многопластов, осъзнат опит и самоконтрол, в среда на динамична комуникация с различни субекти.

Проследяването на *аспектите за емоционална регулация* в най-общ план, показва особености в тяхната структура – част от „процесуалната структура на емоциите“. Интерес още за древните цивилизации са били феномените за регулация и контрол на негативния спектър емоции, наречени по-късно от източноевропейската и американска психология „емоционална регулация“ [5:16-18]. Един от утвърдените научни подходи по темата е на Дж. Грос (2003) от края на 20 и началото на 21 век. „Моделът на Грос включва пет базови стратегии, представени като: 1. Избор на ситуации; 2. Модификация на ситуацията; 3. Насочване на вниманието; 4. Когнитивна промяна (ориентирани към предпоставките) и 5. Модулиране на отговора (стратегия, насочена към отговора)“ [пак там].

В същото време, „от гледна точка и на *когнитивните различия в последствията* (обект на невропсихологията и невропедагогиката), *потискането* като процес поглъща много повече когнитивни ресурси (изисква отделяне на постоянно внимание и усилия от страна на личността). Вниманието, мисленето и стимулирането на паметта често влошават когнитивните процеси, докато процесът на *преоценка* не е натоварен с подобни влияния. Доказано е, че *потискането* е в отрицателно значима корелация с паметта, докато при *преоценката* не се наблюдава такава [5:17].

Наред с понятието *емоционална саморегулация* съществува и обратното понятие - „*емоционална дисрегулация*“. Определя се като „неспособност, дори и със значителни усилия, ефективно да повлияем и контролираме емоционалните преживявания, действия, вербални и невербални реакции. За постоянна емоционална дисрегулация се говори, когато невъзможността да се регулират собствените емоции се проявява в много различни житейски ситуации и води до значително страдание и дезадаптация. Постоянната емоционална дисрегулация най-често се среща при хора, склонни към интензивни емоции, при липса на умения за справяне с такива емоции“ [10].



Подобна перспектива, насочена към обучение и трениране на „меки, преносими умения“ и умението за регулация на емоциите при подготовка на бъдещи учители е особено ефективна, като се има предвид динамиката в тяхното професионално общуване и последствията в неовладяване на стреса и burnout.

Цел на настоящото изследване, е: да се проучи равнището на емоционална регулация на бъдещи педагози, магистри в специалност ПНУП на БСУ и се предложат подходящи стратегии за нейното усъвършенстване.

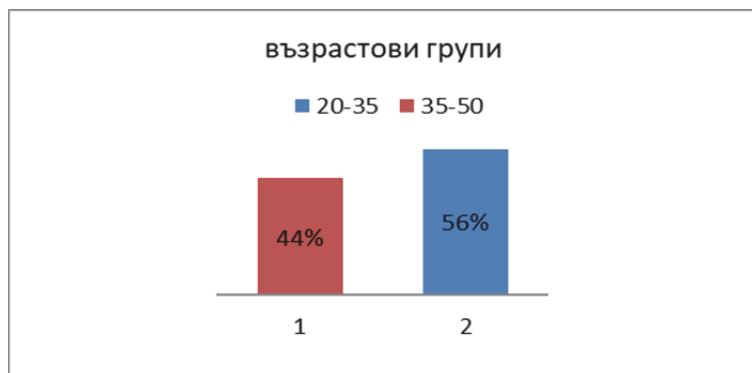
Обект на изследване са магистри от специалност ПНУП на БСУ – 77 на брой. Всички изследвани лица са от женски пол (поради спецификата на групата обучаеми в момента на проучването). Възрастта на респондентите е от 20 до 50 г.в., разпределени в две групи: от 20 до 35 г.в. и от 35 до 50 г.в. Изследването е проведено през месец април, 2024 г. в БСУ. Разпределението по групи дава възможност да се проследят и някои особености от възрастовия диапазон на участниците по отношение на емоционалната регулация.

Предмет на изследване са аспектите на емоционалната регулация (в частност две от нейните базови характеристики – потискане и преоценка), в контекста на невронауката, към която тя принадлежи.

Методиката на изследване включва тест за „Емоционална регулация“ (Emotion Regulation Questionnaire – ERQ) на Дж. Грос (2003), адаптиран и публикуван в „Наръчник на учителя. Програма АСЕПО. Емоционална компетентност за 5-8 клас“, П. Рандев (2016). Въпросникът съдържа десет твърдения и оценява стратегиите за емоционална регулация – индивидуалните различия при използване на когнитивна преоценка и експресивно потискане. Инструкцията насочва към два полюса на изследването: 1. Емоционален опит (какво чувствате вътре в себе си) и 2. Емоционален израз, експресия (как показвате вашите емоции външно – как говорите, какво правите, как се държите).

Анализ и интерпретация на данните от изследването

Данните от Фигура 1. визуализират разпределение на участниците в изследването по възраст, като групата на 20-35 г.в. представлява 56% от респондентите, а групата на 35-50 г.в. – 44% от респондентите (виж Фигура 1.).

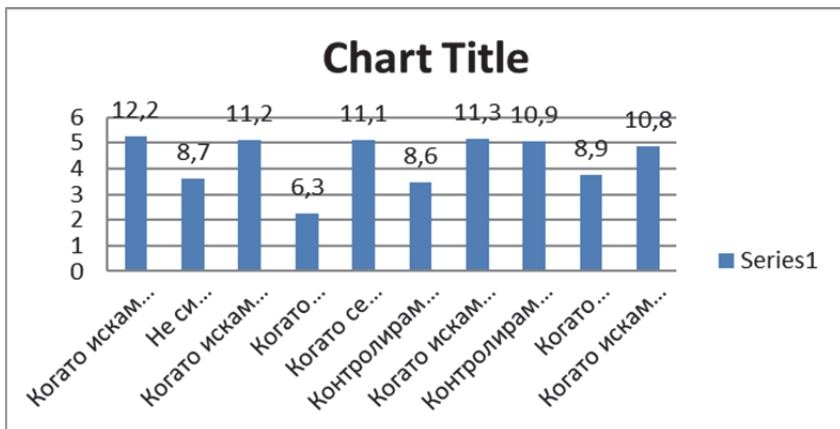


Фигура 1. Разпределение на респондентите по възраст

Наблюдава се известен превес на респондентите от първата възрастова група: от 20 до 35 г.в. По категоризацията на Е. Ериксън (1993) те попадат в жизнения цикъл на „растеж, развитие, които предполагат и достигане на зрялост в изменчива среда“

[3:4]. В този период на личностна идентификация, „при недостатъчно изградена его-идентичност са възможни трудности в създаване на доверителни отношения, несигурност, дистанция и др.“ [11]. Подобна категоризация препраща и към възможни трудности в емоционалната регулация. Втората възрастова група, от 35 до 50 г.в., която е 44% от участниците (разглеждана отново в същата идентификация), показва „наличие на ресурси за удовлетвореност на потребностите, ангажираност и грижата към хора, идеи, интереси, дълг, желание да отдадеш своя дан. В случаи на неуспешна его-идентичност, вероятността да попадне в криза, с усещане за безнадеждност е значима“ [12]. В контекста на настоящото изследване, подобен прочит разкрива някои особености в его-идентичността на респондентите, типични и за възрастта, които могат да повлияят на техните личностни специфики по отношение на емоционалната регулация. В изследване на П. Митева (2022) в същия възрастов етап на зрялост през 2021-2022 г. са установени „средни равнища“ на емоционален интелект при учители, което предполага „приемлива емоционална култура, включително регулация на емоциите“ [4:125-128].

Съотношение в разпределението на данните от отговори в различните скали по теста на Дж. Грос (2003) е представено във Фигура 2. Най-висок резултат от 12,2 е регистриран в отговорите на твърдение 1. от скалата: „Когато искам да почувствам положителна емоция (като забавление или радост), аз променям начина, по който мисля за нещата“, следвано от резултат 11,3 в твърдение 7.: „Контролирам емоциите си като променям начина, по който мисля за ситуацията, в която съм“. Данните от посочените твърдения ясно демонстрират умение за контрол над мислите от участниците в изследването, които насочват и към позитивно отношение спрямо дадена ситуация, респективно емоционален контрол в аспекта на т.н. *преоценка*. Способността за *преоценка* от теорията на Дж. Грос (2003) „намалява отрицателните емоционално-експресивни поведения, а положителните остават непроменени. Този факт е в полза на т.н. социални ефекти, като също, доказаното в скрининговия тест на автора е и твърдението, че жените по-често прилагат преоценка в поведението си“, което респективно би означавало по-висока степен на гъвкавост в емоционалната саморегулация [9:85, 348-362]. Данните от теста на Дж. Грос кореспондират с тези от направеното изследване с магистри, бъдещи педагози (виж Фигура 2.).



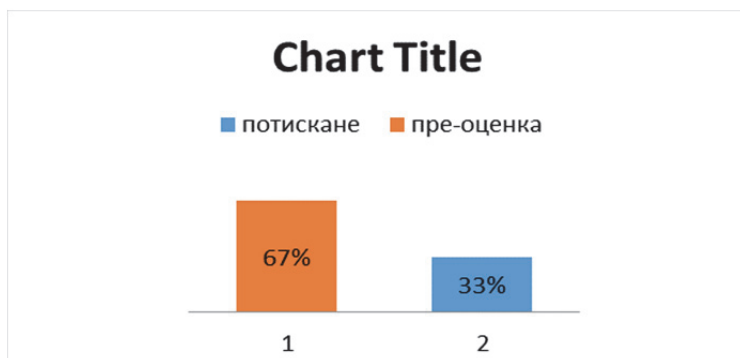
Фигура 2. Резултати от отделните айтеми по въпросника на Дж. Грос, 2003



Твърдения 3. и 5. от въпросника бележат сходен, завишен резултат 11,2 и 11,1: „Когато искам да почувствам по-малко отрицателна емоция (като тъга или гняв), аз променям мислите си“ и „Когато се сблъсквам със стресова ситуация, аз започвам да мисля по начин, който ми помага да остана спокоен“. Посочените данни се придържат също към коментираните вече по-високи стойности, като отново са свързани с умението за *преоценка*. В останалите два айтема за *преоценка*, 8. и 10.: „Контролирам емоциите си като променям начина, по който мисля за ситуацията, в която съм“ и „Когато искам да чувствам по-малко отрицателна емоция, променям начина, по който мисля за ситуацията“, стойностите са с малко по-нисък резултат от предходните: 10,9 и 10,8, което показва, че се наблюдава отново умение за емоционален контрол, макар не толкова изразено, както при останалите. В случая „пропадането“ на стойността идва от „трудността“ при справяне с т.н. *отрицателни емоции* и най-вече с *контрола на мисълта за ситуацията*. Начинът за интерпретация на дадена ситуация определя и по-нататъшното ни отношение и оценката за нея – ако възприемем ситуацията като нересурсна, то и преживяването на стрес и дистрес ще бъде в по-висока степен.

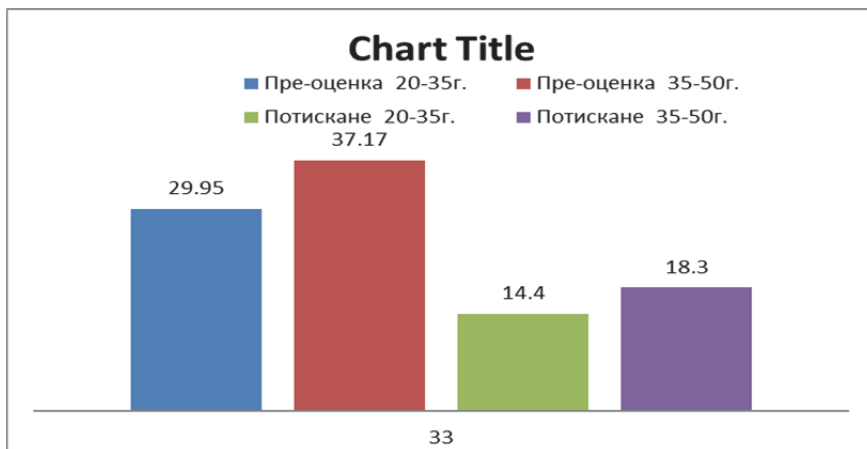
С най-ниски стойности се открояват твърдение 4.: „Когато чувствам положителни емоции, внимавам да не ги изразя външно“ със стойност 6,3 и твърдение 6.: „Контролирам емоциите си като не ги изразявам“, с резултат 8,6 (виж Фигура 2.). Посочените айтеми се отнасят към групата на стратегията *потискане* от емоционалната регулация. Както е посочено и в интерпретацията на данните от теста на Дж. Грос (2003) за „когнитивните различия в последствията“, *потискането* „намалява и отрицателните и положителните социално-експресивни поведения, което предизвиква склонност към интровертност и несъзнавано липса на позитивни чувства и емоции, които заразяват и останалите. В същото време проявата и споделянето на негативни преживявания от потиснатия човек в комуникацията може да увеличи негативните физиологични явления у околните. Така, стартегията за емоционална регулация *потискане* се превръща в токсична за околните, особено ако е в дългосрочен план като заучено, стилистично поведение и доказано не се проявява при стратегията *преоценяване*“ [9:85, 348-362].

Обобщеният резултат от използване на двете стратегии за емоционална регулация – *преоценка* и *потискане* е визуализиран във Фигура 3. Ясно се открояват данните за *преоценка* от 61%, които са в по-висока степен за разлика от тези на *потискане* – 39 % при изследваните лица като цяло (виж Фигура 3.).



Фигура 3. Резултати от стратегиите на емоционалната регулация

Тази тенденция в резултата на респондентите, разгледана и от позицията на възрастовите различия показва следните резултати, визуализирани във Фигура 4. (виж Фигура 4.).



Фигура 4. Резултати за преоценка и потискане спрямо възрастовите различия

Оказва се, че групата на 20-35 г.в. има по-нисък резултат по отношение на способността за *преоценка* (29,95), за разлика от групата на 35-50 г.в., където резултатът е значително по-висок (37,17). Тези данни са в полза и на емоционалната регулация за втората група. В същото време, по отношение на *потискането*, групата на 20-35 г.в. имат по-ниска степен: 14,4, за разлика от втората група на 35-50 г.в. с резултат 18,3. Данните от изследване на емоционалната регулация, по отношение на *възрастовите различия* утвърждават, че по-младите участници от извадката се отличават с по-ниска степен на *преоценка*, но и по-ниска степен и на *потискане*, спрямо втората група т.е. по-младите студенти, бъдещи учители вероятно умеят да изразяват емоциите по-свободно, по-откровено и да не потискат във висока степен преживяванията си, спрямо по-възрастово зрелите си колеги.

Както утвърждава Ю. Саенъко (2010), „регулацията на емоциите предполага разрядка на емоционалните състояния (преоценка) чрез конструктивни начини, които не нарушават интересите, правата, свободната воля на останалите хора или самият процес на регулация е трансформация на деструктивните емоции в конструктивни“ [6:10].

Известни са *различни стратегии за емоционална регулация*, като: хумор, „техника на взрива“, „декагострофизация“, дихателни техники, пренасочване фокуса на внимание, дисоцииране и др., с които доказано се постига трансформация на актуалната емоция в друга приемлива [пак там:35]. В публикация на Н. Марков (2020) се утвърждава също, че „повечето хора използват различни стратегии за регулиране на емоции и са способни да ги прилагат в различни ситуации, за да се адаптират към изискванията на средата, като някои от тях са здравословни, а други - не. Изборът и когнитивната им оценка на ситуацията зависят от ценностите и от личностните характеристики, а успешно използвани стратегии са: саморефлексия, емоционално неутрален език, фокус „тук и сега“, оспорване на деструктивния вътрешен диалог, благодарност, балансиране на самооценката, спорт, пауза, отдръпване, експресивност и др.“ [13].



Познанието и изучаването на интеграцията на двете хемисфери на мозъка и тяхното функциониране в синхрон е от съществено значение за ефективността на емоционалната регулация. Редица съвременни изследвания на А. Шор (Schoe, 2001), И. Макгилкрист (McGilchrist, 2009), Л. Козолино (Gozolino, 2010), А. Сийгъл (Siegel, 2017) и др., представени в под ръководството на Р. Туийди (Tweedy, 2018) доказват ролята на дясното полукълбо за емоционалната и социална регулация, координацията между веригите и синхроността между лявото и дясно полукълбо, водещи до формиране на съзнателната ни идентичност [7:123-127].

Невронауката и в частност, невропедагогиката в този смисъл разширяват познанието и възможностите му за практическо приложение при бъдещите учители, както за тяхното личностно развитие и осъзнаване, така и при комуникацията с децата и родителите.

Използвана литература:

1. *Асенова, Ив.* (2009). Невропсихология. Изд. „Санин-НиН“ ООД. Благоевград.
2. *Василева, Н.* (2018). Детска невропсихология. Изд. Св. Кл. Охридски, София.
3. *Ериксън Е.* (1993). Идентичността: Младежта и кризата сп. Педагогика, бр.7.8.
4. *Митева, П.* (2022). Емоционална интелигентност и управление на професионалния стрес при учители. Артпедагогика – стратегии и техники. Изд. Колбис, София.
5. *Рандев, П.* (2016). Наръчник на учителя. Програма АСЕПО. Емоционална компетентност за 5-8 клас.
6. *Саенко, Ю.В.* (2010) Регулация емоций. Тренинги управления чувствами и настроениями. Изд. Речь.
7. *Туийди, Р.* (2022). Раздвоеният терапевт. Хемисферни различия и съвременна психотерапия. Изд. Изток-Запад.
8. *Цветков А.В., Хуснутдинов С.И.* (2000, 2015). Нейропсихология и невропедагогика подростка. – М.: ООО Спорт и культура. – 43с.
9. *Gross, J.J., & John, O.P.* (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
10. http://dbtrussia.org/dbt_indications/emotional_disregulation. 07.05.2024.
11. https://kameliqmircheva.blogspot.com/2013/09/blog-post_6243.html.15.05.2024
12. http://liternet.bg/publish13/m_vylkova/chuvstvoto/5.htm. 10.05.2024.
13. <https://nikimarkov.com/2020/>, 29.05.2024.