ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ“ БЛАГОЕВГРАД
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ“

SOUTH-WEST UNIVERSITY “NEOFIT RILSKI” BLAGOEVGRAD
FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

ГОДИШНИК ПО ПСИХОЛОГИЯ

YEARBOOK OF PSYCHOLOGY

Благоевград, 2019
Blagoevgrad, 2019

ГОДИШНИК ПО ПСИХОЛОГИЯ
ГОДИНА10, НОМЕР 10, ТОМ , 2019

YEARBOOK OF PSYCHOLOGY
VOL 10, NUMBER 10, ISSUE 1, 2019

Главен редактор
Доц. д-р Мария Мутафова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България

Editor-in-chief
Assoc.Prof. Maria Mutafova PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ
EDITORIAL BOARD

- Assoc. Prof. Maria Soledad Palacios Gálvez PhD, University of Huelva, Spain
- Assoc. Prof. Violeta Luque Ribelles PhD, University of Cadiz, Spain
- Проф. дпсн. Веселин Василев, ПУ „Паисий Хилендарски“, България
- Prof. Veselin Vasilev Dsc, PU „Paisii Hilendarski“, Bulgaria
- Проф. дпсн. Румен Стаматов, ПУ „Паисий Хилендарски“, България
- Prof. Rumen Stamatov Dsc, PU „Paisii Hilendarski“, Bulgaria
- Проф. дпсн. Людмил Кръстев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Prof. Lyudmil Krastev Dsc, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Проф. д-р Станислава Стоянова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Prof. Stanislava Stoyanova PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Проф. д-р Иванка Асенова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Prof. Ivanka Asenova, SWU “Neofit Rilski”, Bulgaria
- Доц. д-р Русанка Манчева, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Rusanka Mancheva PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Иван Кръстев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Ivan Krestev PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Стоил Мавродиев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Гл.ас. д-р Гергана Станоева, ЮЗУ „Неофит Рилски”, България
- Assistant Gergana Stanoeva PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Гл. ас. д-р Биляна Йорданова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assistant Bilyana Yordanova PhD, SWU „Neofit Rilski“,
- Гл. ас. д-р Ирина Топузова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assistant Irina Topuzova PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Гл. ас. д-р Наташа Ангелова, ЮЗУ „Неофит Рилски”, България
- Assistant Natasha Angelova PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Гл. ас. д-р Теодор Гергов, ЮЗУ „Неофит Рилски”, България
- Assistant Teodor Gergov PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

Технически редактори

- Ас. д-р Николай Иванчев, ЮЗУ „Неофит Рилски”, България
- Assistant Nikolay Ivanchev PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Ас. д-р Емелина Заимова-Цанева, ЮЗУ „Неофит Рилски”, България
- Assistant Emelina Zaimova PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

ISSN 2683-0426
Година 10, Номер 10, Том 1
Vol. 10, Number 10, Issue 1

ЗАЩИТЕНИТЕ ПОЗИЦИИ В ПУБЛИКАЦИИТЕ СИ ОСТАВАТ ОТГОВОРНОСТ НА АВТОРИТЕ.
THE VIEWS EXPRESSED IN THE PAPERS ARE THEIR AUTHORS` RESPONSIBILITY

У В О Д
INTRODUCTION

Уважаеми Колеги,

С удовлетворение представям статии на преподаватели и докторанти от Катедра Психология на Философски Факултет на Югозапададен Университет „Неофит Рилски“ гр. Благоевград.

Психологичната теория и психологичните изследвания са представени коректно. Прави впечатление както тематичното, така и концептуалното им разнообразие. Използвани са съвременни психологични и психометрични софтуерни продукти.

Надявам се ресурсът на Годишника по психология да се използва успешно за нуждите на практиката.

Гл. редактор:
Доц. д-р Мария Мутафова

Dear Colleagues,

With pleasure I want to introduce you papers from lecturers and PhD students from Department of Psychology of Faculty of Philosophy of the South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad.

The psychological theory and psychological researches are presented correctly. Both the tematical and the conceptual diversity make an impression. Modern psychological and psychometric software has been used.

I hope that the resource of the Yearbook of Psychology will be successfully used for the practical needs.

Editor-in-chief:
Assoc. Prof. Maria Mutafova PhD

СЪДЪРЖАНИЕ – TABLE OF CONTENT

ТОМ 1
ISSUE 1

THEORETICAL ARTICLES

MULTIFACTORIAL PSYCHOLOGICAL STUDY OF CONSUMER ATTITUDE…….…… pp. 1-5

A CONTEMPORARY PSYCHOANALYTIC THEORY OF HUMAN RELATIONS PATHOLOGY …….….pp. 6-13

NATAL DEPRESSION DURING MOTHERHOOD CRISIS THE ONSET OF POST-PARTUM DEPRESSION AND THE IMPACT OF MOTHER-CHILD ATTACHMENT .....…...pp. 14-22

THEORETICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERNAL PROCESSES AND STATE OF HYPNOSIS …….….....pp. 23-31

DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF EMOTION FACIAL RECOGNITION SKILLS IN CHILDHOOD ……..……..pp. 32-35

STRUCTURE OF THE EMOTIONS MODERN VIEWS ……...……....pp. 36-40

CULTURE AND EMOTIONS ……...……...pp. 41-45

ESTABLISH THE FUNCTION OF CHILD`S LIE IN THE PROCESS OF PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOANALYSIS …...……....…...pp. 46-52

PSYCHOLOGICAL CONCEPTS AND THEORETICAL MODELS OF LEARNING. COGNITIVE PERSPECTIVE……. pp. 53-69

THE CONCEPTUAL GROUNDS FOR THE AGE PERIODIZATION. PERIODS IN MENTAL DEVELOPMENT AMONG ADULTS …….....….pp. 70-77

RESEARCH ARTICLES

JOB SATISFACTION AND SELF-ESTEEM AMONG UNIVERSITY PROFESSORS ……...……pp. 78-87

THE RELATIONSHIP OF SOME SOCIAL-DEMOGRAPHIC FACTORS AND JOB SATISFACTION ……..……pp. 88-98

INVESTIGATION OF ATTITUDES OF GREEK TEACHERS AND PARENTS OF MIGRANT STUDENTS TOWARDS MIGRANT STUDENTS SOCIAL-DEMOGRAPHIC DIFFERENCES …….…….....pp. 99-111

INVESTIGATION OF THE RACISM OF IMMIGRANT STUDENTS IN GREEK SCHOOLS ……...…pp. 112-126

LINKS BETWEEN SELF-ESTEEM AND ANXIETY AS STATE OR PERSONALITY TRAIT AMONG ADOLESCENTS IN GREECE……..…pp. 127-136

EMOTION FACIAL PERCEPTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN……..…..pp. 137-152

NEED FOR ACHIEVEMENT AND LEVEL SELF-ESTEEM IN SPORTING AND NON-SPORTING STUDENTS …….pp. 153-160

THE PROFESSION TEACHER AS INITIATOR OF PERSONAL DIFFERENCES REGARDING SIGNS OF BURNOUT SYNDROME …….pp. 161-169

ANXIETY AND HOSTILITY IN CANCER PATIENTS ……..pp. 170-175

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

БРОЙ 10, ТОМ 1
Volume 10, ISSUE 1

Theoretical articles

МНОГОФАКТОРНО ПСИХОЛОГИЧЕСКО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ПОТРЕБИТЕЛСКОТО ОТНОШЕНИЕ

гл. ас. д-р Биляна Йорданова

MULTIFACTORIAL PSYCHOLOGICAL STUDY OF CONSUMER ATTITUDE

Assist. Prof. Bilyana Yordanova, PhD

Резюме
Основното предимство на този метод е, че той дава възможност за по-реалистична картина на анализирания проблем, тъй като едновременно се занимава с множество характеристики на атрибута на продукта или услугата. Независимо от това, има и голям недостатък, защото броят на атрибутите се увеличава и съответно възможността за претоварване с информация също е по-голяма.

Ключови думи: *стоков атрибут, потребителско отношение, потребителски избор*

Abstract
The main advantage of this method is that it allows for a more realistic picture of the problem being analyzed as it simultaneously deals with various attributes of the product or services. Nevertheless, there is a big drawback. As the number of attributes increases, the possibility of overloading with information is also greater.

Keywords: *commodity attribute, consumer attitude, consumer choice*

Една от най-важните изследователски задачи в областта на психология на потребителя е да се разреши проблемът, свързан с изучаване на особеностите на индивидуалните предпочитания.
В рамките на многофакторния модел, определящ отношението на потребителите към дадена търговска марка, на респондентите се представя набор от отделни характеристики (атрибути) на определен артикул и биват помолени да оценят степента, в която тази характеристика влияе върху тяхното отношение, което определя индивидуалния им избор (Krastev, 2011b). Респондентите могат да класират отделните характеристиките и да дадат оценка на тяхната значимост по десетобална система, разпределена между фиксиран брой (например, 100 бала), избирайки от тях най-важните характеристики и така нататък. Въз основа на тези оценки се описват

предпочитанията към продукта, а именно характеристиките, които са най-привлекателни за целевата аудитория.

Предимствата на многофакторния подход се крият в простотата на проучването и последващия анализ на данните, където няма изискване за специална подготовка на изследователите. Основните му недостатъци са, първо, че в действителност, респондентът често разглежда обектите в цялост, без да е необходимо да оценява отделните им свойства. На второ място, по време на интервюто с традиционния подход респондентът трябва независимо да анализира личните си предпочитания. В действителност, обаче когато човек не може да определи коя характеристика е важна и коя не, следователно няма и как той да обясни защо избира определена стока или услуга. Парадоксално е, че в някои случаи истинската причина за избора на даден продукт, или не се признава или умишлено се скрива от респондента на вербално ниво и се оказва, че е съвсем различна. На трето място, в действителност, изборът винаги е компромис - изборът на всяка една характеристика от респондентите неизбежно е за сметка на друга. Следователно традиционният подход не позволява да се изследва напълно този компромис (Krastev, 2017).

Ако проучваните характеристики се представят на респондентите в комбинация (например, "високо качество - висока цена", "ниско качество - ниска цена" и т.н.), може да се получи нова информация. Някои от респондентите могат да "са съгласни" да платят висока цена за високо качество, а някои - "правят замяна" и оценяват лошото качество на ниска цена. Представянето на характеристиките в комбинация се доближава до реалността на проучването на ситуацията на поведението на потребителите (Krastev & Krastev, 2000) и илюстрира същността на многофакторния анализ.

Тук анализът изисква многомерна техника, която се използва за разкриване на това как хората изграждат предпочитания за обекти, които се различават по два или повече признака. Мултиатрибутивният анализ е първоначално приложен в областта на психология на потребителя (Green & Rao, 1971) и се основава на предположението, че хората оценяват общата стойност на даден обект, чрез комбиниране на отделните характеристики за всеки предоставен атрибут. Теорията лежаща в основата на този подход е аксиоматично измерване, разработено за пръв път от Luce & Tukey (1964) и по-късно доразвито от Krantz,, Luce, Suppes, & Tversky, (1971).

Анализът на потребителския избор не изследва отделни характеристики, а цялостно описание на продукта, наречен профил, така, че след това с помощта на регресионен анализ, да е възможно да се възстанови значението на отделните характеристики, описващи продукта. По този начин изследователят конструира набор от стимули чрез комбиниране на избрани нива за всеки признак (Green & Srinivasan, 1990). В този смисъл атрибутите са свойства на стимула, като например стил на продуктово презентиране, а нивата на атрибутите се явяват различните търговски марки, които

евентуално биха могли да бъдат използвани, за да се създаде образа на дадения продукт. По този начин, всеки стимул се състои от комбинация - по едно ниво за всеки атрибут (Hair, 1998).

Продуктовият атрибут представлява отделни характеристики, значението на които се изучават чрез отговорите от анкетно допитване до респондентите (Krastev, 2012). Атрибутите могат да бъдат, например, производител, цена, цвят, размер. Нивото на атрибута е конкретната стойност, която може да приеме един или друг признак. Например, атрибутът марка на телевизори може да има следните нива: Sony, Samsung, Philips, LG, и т.н. Всеки атрибут трябва да има най-малко две нива. Всички нива на атрибута трябва да са взаимно изключващи се.

Полезността е цифрово изражение на степента на предпочитание на нивото на продукта. Разграничение съществува между частична и цялостна полезност. Първата от тях се отнася до степента на предпочитание на определено ниво на атрибута, например, марката LG. Цялостната полезност е комбинация от изучаването на всички нива на атрибутите. Тя се изчислява като функция (линейна или нелинейна) от частичните полезности от всички нива на атрибутите.

Профилът на продукта представлява описание на стоката с помощта на избрани атрибути. Той може да бъде пълен – описанието на продукта се дава по отношение на изследваните характеристики и непълен – както е описано по частични характеристики (Krastev, 2011a). Пълни профили, се използват при малък брой атрибути, в противен случай трябва да се изготвят непълни профили, за да се избегне претоварване на респондента с информация.

Оценяването на различни конфигурации от характеристики на изследваната стока или услуга е възможно да се предоставят под различна форма. Например, можем да изчислим ползата от основния набор от профили и да я използваме, за да предскажем каква оценка трябва да са дали респондентите в контролния профил. По този начин може да се провери и предскаже значимостта на продукта.

Този подход е най-популярният за измерване на предпочитанията в маркетинговите изследвания (Wittink et al., 1994, Green et al., 2001; Gustaffsson et al., 2003). Това е методология с декомпозиционен характер, в която респондентите оценяват само различни алтернативи или профили, които разкриват техните предпочитания. Респондентите посочват предпочитанията си за поредица от хипотетични алтернативи с множество атрибути, които обикновено се обозначават като стимули или профили на продукта (Oppewal & Vriens, 2000). Всеки атрибут се формира от поредица от равнища, които представляват практическото определение на споменатите атрибути.
При измерването на продуктовите предпочитания потребителят взема решения като избира от няколко варианта, които се различават едновременно с два или повече атрибута (Green et al., 2001). Изследователите описват продукти или услуги по групи от стойности или нива на атрибути и след това измерват интереса на респондентите (McCullough, 2002). Това описание представя на

респондентите или оценяващите няколко хипотетични продукти или услуги, всяка от които се състои от комбинация от стимули или само от определени характеристики (Myers & Mullet, 2003). Тези стимули се описват чрез няколко признака. Така резултатите надхвърлят значението на атрибутите и осигуряват количествени измервания на относителната полезност на специфичните равнища на атрибутите (Wyner, 1992). Имено обясняването и прогнозирането на предпочитанията, водят до оценка на предложените стимули (Chiang & Chang, 2003).

Многофакторният анализ позволява да се получат оценки на параметрите, съответстващи на основните ефекти и на всички ефекти на взаимодействие. Очевидно това предоставя прекомерна информация. Следователно респондентите не са в състояние да направят правилна оценка. Те губят интерес и тяхната оценка би повлияла отрицателно на качеството на получените отговори (Verlegh, Schifferstein, & Wittink, 2002). Редуцираните експериментални планове са създадени, за да се реши този проблем. Редуцираният дизайн е най-често използван в многофакторните анализи (Gustafsson, Herrman, & Huber, 2003). Обикновено повечето проучвания оценяват основните аспекти, като приемат липсата или несъответствието на силите на взаимодействие. Следователно тези ефекти могат да се пренебрегнат и вместо това да се използва частичен факторен дизайн. Последният позволява да се изчисли основния ефект с по-малък брой комбинации, за разлика от пълния факторен дизайн, който изчислява всички ефекти.

В заключение при многофакторния анализ, редуцираният експериментален план трябва да бъде оптимален, за да се гарантира правилното изчисление на основните ефекти. С други думи, трябва да е налице ортогонален дизайн, т.е. да няма връзка между атрибутите, а също така да е и балансиран, където всяко равнище да се появява при всеки атрибут.

References

Chiang, Y.S.; Lu, J.L. & Chang, H.C. (2003). Modelling the effect of destination attributes on the intercity travelers' mode choice behaviour in Taiwan area, *Proceedings of the Eastern Asia Society for Transportation Studies,* vol. 4, 717–730.

Green, P. E., & Rao, V. R. (1971). Conjoint Measurement for Quantifying Judgmental Data. *Journal of Marketing Research*, vol.8, 355-363.

Green, P.E.; Krieger, A.M. and Wind, Y. (2001). Thirty Years of Conjoint Analysis: Reflections and Prospects, *Interfaces,* vol.31, pp. 56–73.

Green, S. B., & Srinivasan, V. (1990). Conjoint Analysis in Marketing: New Developments with Implications for Research and Practice. *Journal of Marketing,* vol. 54(4), 3-19.

Gustafsson, A.; Herrman, A. and Huber, F. (2003). *Conjoint Measurement. Methods and Applications.* Springer-Verlag, Berlin.

Hair, J. F. J. (1998). Conjoint Analysis. In J. F. J. Hair (Ed.), *Multivariate data analysis.* New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Krantz, D. H., Luce, R. D., Suppes, P., & Tversky, A. (1971). *Foundations of Measurement (Volume 1, Additive and Polynomial Representations).* New York: Academic Press.

Krastev, I., (2011a). Izborat na potrebiteli s visoka i niska stepen na zainteresovanost [Consumers' choice with high and low level of interest] *Yearbook of Psychology*. Blagoevgrad, Bulgaria, SWU „Neofit Rilski“ Press, vol. 1, 216-224.

Krastev, I., (2011b). *Psikhologo-ikonomicheski aspekti na potrebitelskoto povedenie [Psycho-economic aspects of consumer behavior]* Blagoevgrad, Bulgaria, “Rumi” Press

Krastev, I., (2012). Sashtnost na kontseptsiyata orientatsiya kam potrebitelya i razvitie na nauchnata distsiplina povedenie na potrebitelya kato obosobena chast ot marketinga [Essence of the concept of consumer orientation and the development of scientific discipline of consumer's behavior as a separate part of marketing] *Yearbook of Psychology*. Blagoevgrad, Bulgaria, SWU „Neofit Rilski“ Press, vol. 2 334-344.

Krastev, I., (2017). Psikhologicheski komponenti, formirashti otnoshenieto na potrebitelya kam dadena targovska marka [Psychological components that shape consumer's attitude towards a trademark]. *Yearbook of Psychology*. Blagoevgrad, Bulgaria, SWU „Neofit Rilski“ Press, vol. 7, 205 – 2012.

Krastev, L., & Krastev, I., (2000). *Ikonomicheska psihologiya* [*Economic psychology*]. Blagoevgrad, Bulgaria, SWU „Neofit Rilski“ Press.

Luce, R. D., & Tukey, J. W. (1964). Simultaneous Conjoint Measurement: A New Type of Fundamental Measurements. *Journal of Mathematical Psychology*, vol. 1, 1-27.

McCullough, D. (2002). A user’s guide to conjoint analysis, *Marketing Research*, vol.14, №2, 18–23.

Myers, J.H. & Mullet, G.M. (2003). *Managerial Applications of Multivariate Analysis in Marketing*. Chicago, Illinois. American Marketing Association.

Oppewal, H. & Vriens, M. (2000). Measuring perceived service quality using integrated conjoint experiments, *International Journal of Bank Marketing*, vol.18, №4, 154–169.

Verlegh, P.W.J.; Schifferstein, H.N.J. and Wittink, D.R. (2002). Range and Number-of- Levels Effects in Derived and Stated Measures of Attribute Importance, *Marketing Letters*, vol.13, № 1, 41–52.

Wittink, D.R.; Vriens, M. & Burhenne, W. (1994). Commercial use of conjoint analysis in Europe: Results and critical reflections, *International Journal of Research in Marketing*, vol.11, № 1, 41–52.

Wyner, G.A. (1992). Uses and Limitations of Conjoint Analysis – Part I, *Marketing Research*, vol.4, №2, 42–44.

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

ЕДНА СЪВРЕМЕННА ПСИХОАНАЛИТИЧНА ТЕОРИЯ ЗА ПАТОЛОГИЯТА НА ЧОВЕШКИТЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ

Людмил Кръстев Биляна Йорданова

A CONTEMPORARY PSYCHOANALYTIC THEORY OF HUMAN RELATIONS PATHOLOGY

Lyudmil Krastev Bilyana Yordanova

Резюме

Синдромът на човешкия магнетизъм е концепция, създадена от известния психолог и психоаналитик Рос Розенберг. Теорията на магнетизма се основава върху реални факти от действителността, посочени от Розенберг, а именно, че ние сме изключително привлечени от хора, които рано или късно ни карат да страдаме. Според теорията на Розенберг това, което наричаме "химия" между двама души, не е нищо друго, освен израз на дисфункционално привличане, което често се наблюдава в реалната действителност. Два несъзнавани импулса създават това „химическо“ привличане, а именно желанието за любов и импулса към разрушение. С други думи ние сме привлечени от тези, с които има голяма вероятност да възникнат бъдещи конфликти.

Ключови думи: *взаимозависимост, нарцисисти, зависими, патологични отношения*

Abstract

Human magnetism syndrome is a concept created by the famous psychologist and psychoanalyst Ross Rosenberg. The theory of magnetism is based on the real facts of reality stated by Rosenberg, namely that we are extremely attracted to people who sooner or later make us suffer. According to Rosenberg's theory, what we call "chemistry" between two people is nothing but an expression of the dysfunctional attraction that is often seen in reality. Two unconscious impulses create this "chemical" attraction, namely the desire for love and the impulse for destruction. In other words, we are attracted to those who are more likely to have future conflicts.

Keywords: *interdependence, narcissists, dependent personality, pathological relationships*

Теорията на магнетизма показва защо хората обикновено не обръщат внимание на тези, които имат ценни качества на характера и предлагат стабилност, честност и устойчивост на отношенията в съвместния живот. Розенберг твърди, че синдромът на човешкия магнетизъм обяснява защо по-слабо балансираните индивиди се справят трудно в света на човешките взаимоотношения. Може да се каже, че при отношенията на зависимост е необходимо участието на двама души, нарцисистична личност, която поема контрола и зависима личност, която следва този, който ръководи взаимоотношенията между тях (Rosenberg, 2013)

За разлика от дисфункционалното семейство, което се характеризира с антагонизъм и дисхармония, несъответствие на интересите на своите членове и цялостен хроничен конфликт, който се превръща в криза, изкривяване или загуба на емоционалната привързаност (Angelova, 2019), жертвите на синдрома на човешкия магнетизъм изпитват много силни емоционални преживявания, които се изразяват в субективното усещане за огромно удоволствие от срещата със специален и атрактивен човек. Появява се силно и непреодолимо желание да се осъществят по-близки и интимни взаимоотношения с този човек и непременно да се установи емоционална и физическа връзка с него, независимо от явните различия.

Хората се пристрастяват към това привличане и започват отношения, които обикновено са много интензивни. Всеки от участниците има впечатлението, че другият е „любовта на живота му“ и се е появил този, който го допълва и го прави щастлив. За съжаление в течение на времето много бързо възникват конфликтни ситуации, които не могат да се разрешат от двамата участници в наскоро изградената връзка. Най-често се появява ревността и същият човек, който ни е направил много щастливи, тогава започва да бъде причината за страданието ни. И двамата участници си причиняват взаимни травми и между тях започва „истинска война“. На практика с отдалечаването си един от друг между двамата партньори настъпва срив и се наблюдават сериозни проблеми в техните взаимоотношения (Rosenberg, 2018).

Според Розенберг синдромът на човешкия магнетизъм обикновено се среща между два типа личности: зависими и нарцистични. В действителност всяка връзка създава определена зависимост между участниците в нея. Проблеми обаче възникват тогава, когато единият от участниците непрекъснато доминира и представлява истинска заплаха за този, с когото живее.

Личностната зависимост принуждава единия от двамата партньори да се подчинява на другия без ограничения, като се опитва да „отдаде“ себе си напълно. Другият който е нарцисист, е щастлив да получи този „подарък“, защото това съответства на демонстрация на любов, внимание, грижа и тогава всичко изглежда хармонично и съвършено.

Въпреки това, много бързо нарцисистът започва да иска все повече и повече. Дори ако другият човек напълно се откаже от собствените си желания и претенции, доминиращият чувства, че нещо липсва и постепенно това, което получава, вече не му носи удовлетворение. Зависимият от своя страна остава с впечатлението, че другият вече няма нужда от него. Това ще го изпълни с несигурност и той винаги ще се опитва да направи повече, дори и да се оплаква от безразличието на нарцисиста (Duggan, 2003).

Тези, които проявяват синдрома на човешкия магнетизъм, ще създадат връзка, която в крайна сметка ще стане болезнена и задушаваща. Независимо от това, привличането винаги е налице, и то много често изключително силно, въпреки цялата вреда, причинена от членовете на тази връзка.

По някаква причина, както зависимият иска да продължи да бъде подчиняван, така и нарцисистът отчаяно се нуждае от своя зависим партньор. Затова и двамата отказват да сложат край на отношенията, които най-често водят не само до техния емоционален

дискомфорт, но и до много по сериозни последици. По този начин се задълбочава дисбаланса в съществуващата връзка, без да има възможност тя да бъде прекратена или оптимизирана във времето (Rosenberg, 2018).

Механизмът на магнетизма е подобен на механизма, който се случва в случай на зависимост. Първоначално усещането дава много удоволствие и на двамата участници в тази връзка. Наблюдава се интензивна еуфория и даже някои го наричат "щастие". Дори и с течение на времето това приятно усещане да изчезне и да отстъпи място на голямо страдание, хората няма да се примирят и да изоставят първоначалното си удоволствие. По някакъв начин те продължават натрапчиво да търсят това първоначално чувство на щастие.

Социално зависимите личности и нарцистичните субекти психологически са напълно противоположни. Вероятно това е причината те да се допълват и затова често ги засичаме да споделят, че другият е тяхната „половинка" и в действителност това е така, ако разглеждаме взаимоотношенията от патологична гледна точка. Синдромът на човешкия магнетизъм ни обяснява защо „обичаме" тези, които ни карат да страдаме и показва, че има много повече допирни точки с индивидуалните патологични взаимоотношения, които са закрепени между двама души, отколкото с нормалната истинска любов (Rosenberg, 2018).

Зависимостта е едновременно връзка и индивидуално условие, което може да бъде разрешено единствено от самия зависим. Според Розенберг много зависими се привличат и поддържат дългосрочни взаимоотношения, устойчиви във времето с патологични нарцисисти. Повечето зависими са такива индивиди, които виждат и зачитат нуждите и желанията на другите, като ги поставят над техните собствени потребности. Те са патологично добри, отговорни и жертвени хора, чийто алтруизъм и добри постъпки рядко се възнаграждават на практика.

Докато някои зависими се примиряват с тяхната подчинена роля, други се опитват да я променят, макар и без видим успех в действителност. Тези индивиди се фокусират върху възможностите да избягват, променят или контролират своите постъпки за да се харесат на нарцистични си партньори. Въпреки неравенството в подобни взаимоотношения и произтичащите от това страдания, зависимите партньори не желаят тяхното прекратяване. Взаимозависимостта не се ограничава до само до романтични и сексуални двойки, защото в действителност тя се проявява в различна степен в много различни междуличностни взаимоотношения (Gilbert & Leahy, 2007).

Въпреки че патологичният нарцисизъм не е нов термин, Рос Розанберг го използва за да представи индивид с едно от следните четири заболявания. Патологичните нарцисисти са хора, които отговарят на диагностичните критерии за нарцистично разстройство на личността, гранично личностно разстройство, антисоциално личностно разстройство и индивиди с наркотична зависимост. Независимо от многото различия между тези четири разстройства, всички те споделят общите характеристики на личността в когнитивната дейност и емоционалната сфера свойствени за нарцистичната природа (Stoffers, Völlm, Rücker, Timmer, Huband & Lieb, 2012).

Доколкото всички патологични нарцисисти са егоистични, взискателни и контролиращи те могат да се определят като експлоататори, които рядко или избирателно правят някакъв жест към заобикалящите ги. В този смисъл нарцисистите проявяват емпатийност или чувствителност към другите, само тогава когато това им дава осезаема награда или когато искат да се чувстват ценни в своите очи, важни или оценени в групата. Поради факта, че нарцисистите са дълбоко засегнати от личните си преживявания и самота, те също не искат да прекратяват връзките си със зависимите индивиди (Millon, 2004).

В своята теория Р. Розенберг утвърждава, че степента на получената травма за привързаност е предсказуема за вида на психопатологията на възрастните. Детето с дълбока травма на привързаност, което е лишено от положителна емоционална подкрепа, вероятно ще стане възрастен с едно от патологичните нарцистични нарушения на личността (нарцистично разстройство на личността, гранично личностно разстройство, антисоциално личностно разстройство или ще проявява наркотична зависимост). Психотравмата, която съпътства някое от тези заболявания, изисква детето да бъде емоционално дисоциирано, забравено или изоставено (травма на привързаността). Според Р. Розенберг споменът за травмата може да бъде обяснен с термините на психологическата защита, която наранената психика използва за своето самосъхранение (Rosenberg, 2018).

В тази теория се утвърждава, че начинът, по който личността се защитава срещу травмата на привързаността, обикновено пречи на нейната способност да разбира, разпознава и да се чувства некомфортно чрез съпричастност на причинената вреда върху другите. Предполага се, че е много вероятно възрастните патологични нарцисисти да избягват психотерапията и да не се смятат като добри кандидати за нея. В процеса на психотерапия патологичният нарцисист винаги обвинява другите за техните проблеми. С други думи, нацистичните личности могат да потърсят психотерапевтична помощ и да продължат с нея, стига да не бъдат обвинявани или държани отговорни за вредата, която причиняват на другите. Психотерапевтичната практика показва, че положителни резултати от лечението при тези случаи се наблюдават изключително рядко (Groth-Marnat, 2005).

Р. Розенберг заявява, че зависимият възрастен е бил такова дете, което е искало да накара нарцистичния си баща да се чувства добре, когато го възпитава, така че вероятно съществува и по-лека версия на травмата на привързаността. Способността на детето да се адаптира към патологичния нарцисизъм на родителите му, ще го направи такава личност, която е обект на много по-малко психологически увреждания или травми. Тези деца няма да се нуждаят от дисоциативна психологическа защита и ще станат пълноценни възрастни, които не само ще си спомнят травмата на привързаността си, но ще могат да приемат и адресират собствените си емоционални преживявания. Такава личност е в състояние да разпознава грешките си, да се чувства травмирана заради тях, да притежава емпатийни способности и да има вътрешни психологически ресурси за решаването на съществуващите проблеми с помощта на психотерапия (Paris, 2005).

Основното обяснение защо на зависимите индивиди често им липсва емоционалната сила да приключат завинаги тяхната зависимост от нарцистичните си партньори се състои в така нареченото "пристрастяване към взаимозависимостта". Подобно на наркозависимите, които са зависими от наркотични вещества, емоционално зависимите индивиди принудително търсят компанията на романтичен нарцистичен партньор, за да потушат силната емоционална болка, която ги е измъчвала през целия им живот. Когато тези хора се срещнат с нарцисиста за първи път, те изпитват лимеренция, шок на интензивно удоволствие и еуфория, които веднага изтикват на заден план базовите им отрицателни емоции и страха от самота. Именно затова тези индивиди са склонни към подобна зависимост, защото това е техният избор на „лекарство“ от негативните преживявания (McManus, Alessi, Grapentine, & Brickman, 1984).

Независимо от факта, че тази еуфория е изключително приятна, Розенберг твърди, че тя не може да се поддържа дълго време, защото продължителното излагане на този "наркотик" развива толерантност у индивида. От този момент все повече дози от това лекарство са необходими, за да се осигурява същото количество еуфория. Според Розенберг такова състояние настъпва успоредно с момента, когато връзката с нарцисиста започва да се променя към конфликт, негативни емоции и разочарование. Подобно на други наркомании се наблюдава преход към момента, в който „лекарството“ вече не се приема като чист опит на еуфория, а за премахване на болката, която се усеща все по-силно и по отчетливо (Rosenberg, 2013).

Розеберг установява, че въпреки нарастващите последици, зависимият индивид не се осмелява да спре приема на „лекарството“, тъй като това би предизвикало неговия основен симптом за оттегляне: патологична самота. Повечето зависими личности описват това състояние като най-болезнената от всички емоции. Интензивната болка, която причинява това състояние, както и другите симптоми на отнемане, създава ирационални желания на зависимия индивид да се свърже с нарцисиста, неговия основен „наркотик“ на избор в междуличностните отношения. Въпреки нарушените обещания, както и претърпените вреди и злоупотреби, зависимите личности доброволно се връщат към онези взаимоотношения, за които са знаели, че са непоносими. Според Розенберг ако връзката е напълно несъвместима или твърде рискована за връщането, то зависимата личност търси други възможни „източници на наркотични отношения“. Налага се изводът, че при тези индивиди трябва задължително да се обърне внимание на зависимостта от подобни взаимоотношения защото в противен случай има голяма вероятност от рецидив.

Именно затова от особена важност е въпросът как се създават този тип дисфункционални романтични съюзи между тези два профила, нарцисиста и зависимия. Розенберг чрез използването на метафори и аналогии обяснява защо противоположностите, взаимозависими и патологични нарцисисти, се привличат помежду си. Той твърди, че за да се случи „танцът на взаимозависимостта“, е необходимо участието на двама души: нарцисистът, който поема контрола, и взаимозависимият, който подбира „партньора за танца“. Тези партньори, зависими и нарцистични, са противоположности, но са синхронизирани и се вписват идеално в този процес. Според

Розенберг зависимият индивид не е в състояние да прекъсне емоционалните отношенията със своя партньор и се изразходва, като се съобразява с желанията на доминиращия нарцисист, докато егоистичната, егоцентричната и контролиращата част от „танцовата двойка“ засилва ролята си на господство и има тенденция да продължи с тази релационна динамика (Rosenberg, 2013).

Независимо от факта, че този тип дисфункционални романтични взаимоотношения (нарцистичен - зависим) причиняват дискомфорт в обективните условия на живот, много е трудно на практика да се стигне до прекратяване на тази връзка. В отношенията, основаващи се на синдрома на човешкия магнетизъм, разкъсването на подобна връзка става много рядко, поради патологичната самота на двете страни. Розенберг смята, че както и зависимият, така и патологичният нарцисист са обременени от собствения си срам, и те трябва да са във връзка, където този срам няма да се проявява. За зависимите личности този срам се проявява под формата на съзнателна патологична самота и представлява основният симптом за пристрастяване към отношения на доброволно подчинение. Самотата на зависимите личности им напомня за техния срам, който е свързан с убеждението им, че те са фундаментално увредени хора (Rosenberg, 2013).

Нарцистичниото съдържание на патологичната самота се различава от това на зависимата личност. Нарцистичната самота се причинява от другия човек, който заслужава да бъде наказан или манипулиран от нарцисиста в ролята си на настойник. Когато връзката се разруши и двамата партньори не са постигнали значителен напредък в лечението на своето психично здраве, те ще станат отново жертва на синдрома на човешкия магнетизъм. Според Розанберг ще търсят усилено друг партньор, който първоначално ще бъде почувстван като „сродна душа“, но много скоро ще се достигне до предишните дисфункционални отношения с него, както с предишните партньори.

Човешкият синдром на магнитетичното привличане описва явление, при което двойката има тенденция да остане обединена по причини, които са извън рационалния анализ на ситуацията, в която функционира, поради емоционалните патологични пристрастия. Розенберг задава въпроса дали трябва да се стремим да подобрим логиката и рационалността в отношенията, или най-добре да приемем, че никога не можем да анализираме обективно тези емоционални връзки и да се посветим на борбата само с най-вредните и разрушителни предразсъдъци. Ясно е, че логиката и рационалното мислене не съответстват на синдрома на човешкия магнетизъм. Розенберг изтъква, че причината за това се крие в йерархичната стратификация на травмата на привързаността, сърцевината на срама, патологичната самота и неизбежното пристрастяване към взаимозависимостта. Тъй като травмата на привързаността е несъзнателно съхранена в част от мозъка, до която съзнателната мисъл няма достъп (лимбичната система, или по-специално, амигдалата), единственият начин да се излекува взаимозависимостта е достъпът до тези травматични спомени и интегрирането им в съзнателния опит. При такава интеграция, логиката, образованието и други рационални когнитивни процеси са изключително важни за лечението на взаимозависимостта. Всъщност те са изрично включени в 10-степенна

програма на Розенберг за лечение на самодефицитните смущения на взаимозависимостта (Rosenberg, 2013).

Друг начин за илюстриране на безполезността на рационалния анализ е концепцията на Розенберг за „пристрастяване към взаимозависимост“. Всички пристрастявания са движени от ненаситен импулс и принуда да се търси специфичен „наркотик“, за който се смята, че е отговорът на всички проблеми, но на практика това е разрушителна сила, която подкопава всичко, което човекът цени и обича. Теорията на Розенберг обяснява феномен, който се среща във всички отношения, не само в тези, които имат нарцистичните и зависимите личности, защото обикновено повечето от нас са привлечени от хора, много различни в определени аспекти.

Как се проявява този интерес към противоположните на нас личности? За Розенберг интересът към противоположните субекти не е съзнателен, доколкото единственият елемент, който е в съзнанието, е чувството за „химия“, което се преживява като перфектна романтика и щастие. В средата на това преживяване на „истинската любов“ или „сродните души“, и двата индивида се чувстват по-сходни, отколкото различни. Временното прекъсване на тежката патологична самота и сърцевината на срама, според Розенберг водят до емоции от интензивна радост, оптимизъм, лимеренция, изразяващи се в лъжливото убеждение, че те са перфектно подбрани и че са направени един за друг. Известно е твърдението на Розенберг, че съзнателното мислене не може да се конкурира с несъзнателната и всемогъщата сила на синдрома на човешкия магнетизъм (Rosenberg, 2013).

Този несъзнателен интерес се проявява в съчетаването на модели на взаимоотношения, които са пряк резултат от техния опит с травмата на привързаността. Моделът на връзката е ръководство, което несъзнателно насочва всички хора при избора на романтични партньори, като определя и инструктира релационното поведение чрез определени нагласи и роли. Според Розенберг в основата се намират несъзнателните процеси, отговорни за сближаването на противоположните личности, по подобие на комфорта и лекотата на партньорите в танца. Когато тези психологически и релационни процеси се комбинират, Розенберг твърди, че партньорите вярват и чувстват, че най-накрая са достигнали мястото, където самотата и техните предразсъдъци вече не играят съществена роля в живота им (Rosenberg, 2013).

Според някои психоаналитици ориентирани към психичното развитие и процесите на психодинамиката, хората са склонни да възпроизвеждат преживяванията на родител-дете в детските им взаимоотношения и в своята зряла възраст (Robins, & Price,1991; Stoffers, Völlm, Rücker, Timmer, Huband, & Lieb, 2012). Необходимо е да се подчертае, че привързаността в детството създава модел за всички бъдещи взаимоотношения и за Розенберг това е основата на междуличностните предпочитания, съзнателни и несъзнателни, известна като инстинкт в отношенията (Rosenberg, 2018).

Моделът на тази връзка задължава личността несъзнателно да се насочва към привлекателен и очевидно сигурен човек. В психодинамичните термини емоционалната енергия на травмираното „дете“, което е потиснато или блокирано в паметта, насочва

привличането и процеса на ухажване. Именно травмираното дете комуникира със своето възрастно „Аз“ посредством интуитивните си нагласи и получените соматични (телесни) рефлексивни отговори. Пример за положителни соматични послания са „пеперудите“ в стомаха, докато при негативните емоции може да се наблюдава гадене или болки в гърба.

Когато са в компания с романтичен интерес, при който има съвместим модел на взаимоотношения, хората инстинктивно изпитват чувство за познаване и сигурност. Розенберг смята, че за съжаление, нищо не може да бъде по-далеч от истината, защото атрактивните модели на човека се водят почти изцяло от модела на взаимоотношенията между хората, който се подчинява на синдрома на човешкия магнетизъм.

В заключение може да се каже, че всяка зависима личност може да потвърди теорията на Розенберг. Самият той пише, че като психотерапевт, който претендира, че е интелигентен, образован и добър в работата си, на два пъти става жертва на патологични нарцистични съпруги. Въпреки особено неблагоприятните последици и унижението, което изпитва при избора на първата си съпруга, Розенберг споделя, че е направил същата грешка и с втория си брак (Rosenberg, 2013).

References

Angelova, N. (2019) *Psihologiya na semeinite otnosheniya* [Psychology of family relationships], Sofia, Izdatelstvo na BAN „Prof. Marin Drinov“ ISBN 978-954-322-983-3

Duggan, C. (2003). Does personality change and if so what changes? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 14(1), 5-16.

Gilbert, P., & Leahy, R. L. (2007). *The Therapeutic Relationship in the Cognitive Behavioural Psychotherapies*. London & New York: Routeledge.

Groth-Marnat, G. (2005). *Handbook of Psychological Assessment* (8th edn.). Wiley: New Jersey.

McManus, M., Alessi, N. E., Grapentine, W.L., & Brickman, A. (1984). Psychiatric disturbance in serious delinquents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 3, 602-615.

Millon, T. (2004). *Personality Disorders in Modern Life*. Wiley: UK

Paris J. (2005). The diagnosis of borderline personality disorder: problematic but better than the alternatives. *Annals of Clinical Psychiatry*, 17(1), 41-46.

Robins, L.N. & Price, R.K. (1991). Adult disorders predicted by childhood conduct problems: results from the NIMH Epidemiologic Catchment Area project. Psychiatry, 54(2), 116-132.

Rosenberg, R. (2013). *The Human Magnet Syndrome: Why We Love People Who Hurt Us*. Pesi, Inc

Rosenberg, R. (2018). *The Human Magnet Syndrome: The Codependent Narcissist Trap*. Self-Love Recovery Institute

Stoffers, J.M., Völlm, B.A., Rücker, G., Timmer, A., Huband, N., & Lieb, K. (2012). *Psychological therapies for people with borderline personality disorder*. Cochrane Database of Systematic Reviews. UK: John Wiley & Sons, Ltd

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

NATAL DEPRESSION DURING MOTHERHOOD CRISIS: THE ONSET OF POST-PARTUM DEPRESSION AND THE IMPACT OF MOTHER-CHILD ATTACHMENT

Prof.As.Dr.Lindita Durmishi (corresponding author) *

Silva Ibrahimi PhDc**

***Head of Department of Psychology and Lecturer of Psychology "Aleksander Xhuanni University",Elbasan **lindita75@yahoo.com**

**Lecturer of Psychology "Albanian University",Ass.lecturer "Aleksander Xhuvani"University

Abstract

The transitional stage of the crisis is a very significant moment in a woman's life and at the same time an evolving crisis, which in most cases has a positive result. Motherhood may have a negative impact on the psychological issues (Milgrom et al., 2001). One of the most common clinical issues with a 13% of the general psychopathology incidence is the Post-Partum Depression.

In the Albanian context, despite the institutionalization of the function and role of the psychologist at the Birth- House, i.e. in maternity, it remains more institutional than functional in the support of the pregnant woman. Referring to the many experiences of Albanian mothers at this stage, we were encouraged to carry out this empirical research by referring to the pregnancy experiences of mothers, in rural and urban areas of Albania. We were particularly focused on their psycho-emotional experiences during this phase, lack of care with a psychological outcome such as Baby Blues syndrome and Post-Partum Depression. Based on the examination of these cases and the meta-analytic literature review , we have focused in the aspects and for what psycho-emotional problems can a psychologist play role as a major factor in all issues related to mental, emotional and physical dimension. It is already known in the contemporary society, the role of psychologist in all related issues mental, emotional, but also physical health. The findings will serve us to emerge in several ways of caring for the mother's health by the psychologist by normalizing some behaviors and attitudes necessary for the welfare of the mother's health but specifically of the impact on the typology of attachment on the developing child from embryo to complete birth.

***Key words**: Post-Partum Depression, Baby-Blues syndrome, attachment style, natal crisis*

Introduction

The transition to motherhood is a very significant moment in a woman's life and represents in itself an evolutionary crisis, which in most cases carries a positive result. Being a mother is an important process of development in a woman's life, involving physical and psychological changes. However, there are also cases when motherhood is adversely affected by manifesting some mental health symptoms in women (Milgrom et al., 2001). Pregnancy, especially the first one, represents for the woman the realization of her femininity, the development of dreams and desires that comes up from childhood and the fulfillment of a socio-cultural dimension (Stern, 1985).

It is of a prominence event for both parents and the psychic experiences associated with it are transmitted from generation to generation. This novel psychic pattern can be affected by the high anxiety turbulence and conflicting feelings that need to be recognized and treated by health professionals (Raphael-Leff, 2014). One of the most conceivable difficulties of the mother at this stage of life is the post-partum depression, with an incidence of about 13% of the general population and a multi-factorial etiology, with implications for the mother's health and role in creating and developing mother-child attachment relationships, dyadic emotional regulation and dynamic interactions between family partners (O'Hara & McCabe, 2013).Post-partum depression has been associated with depressive symptoms since pregnancy and this clinical follow-up suggests a worsening in the maternal mental health symptoms.

Anxiety can also manifest itself in co-morbidity with depressive symptoms both in pregnancy and after birth. The incidence is higher in pregnancy, 18-25% and decreases in the postnatal phase by up to 4.7% (Figueiredo & Conde, 2011). Perinatal anxiety adversely affects mother-to-child dyadic interactions. These mothers are more intrusive and their children exhibit a state of excessive crying, difficult temperament and low affective sharing (Austin et al., 2010; Feldman et al., 2009 ; Reck et al., 2011).

Another condition of mental distress is parental stress that can occur in the family transition (Abidin, 1990) although relational studies between parental stress and post-partum depression are still ongoing. During this transition that begins in pregnancy, the woman reshapes relationships with the figures important to her, she switches from a daughter's role to her mother's and is faced with a series of changes in her body image that changes during pregnancy (Simonelli, 2014; Riva -Crugnola, 2012).

Various authors of psychodynamic psychology and psychoanalysis have long studied this interdependence between mother and child. For Helene Deutsch, pregnancy is a state of deep

satisfaction, a psychological and biological attitude at the basis of femininity, linked to the innate nature of the woman in care. The prospective mother creates in the months of pregnancy an inner space for the child and for the representation of self as a parent (Deutsch, 1945). Pregnancy has been further described by Bibring as a "maturation crisis" during which infantile conflicts related to care experiences emerge. The overcoming of such a stage concerns the young female identity development (Bibring et al. 1961)

The author focuses on the importance of representations during pregnancy and identifies two stages with important evolutionary tasks for the future mother. The first stage relates to the first months of pregnancy and is about accepting the embryo and the fetus as an integral part of self. The second stage begins from the moment the woman begins to perceive fetal movements and "departs" from the symbiotic relationship with her, preparing for the event of birth, separation through the elaboration of important early relational experiences. British psychoanalyst and pediatrician Donald Winnicott also described pregnancy as "a *transactional area or possible space*", which lies between reality and imagination and is the area that must develop between two people in a relationship, i.e. the mother and the child (Winnicott, 1965).

Furthermore, for Daniel Stern the imaginary process of the mother begins after the third post-partum month, as doctors can provide confirmations regarding pregnancy development and fetal health. Child fantasies intensify especially between the 4th and 7th months, while after the 8th month the woman has less fantasy about the child thus allowing for a balanced encounter between the imaginary and the real child (Stern et al , 1999). Stern has described the transition to the role of mother through the theoretical construct of "*maternal constellation*", according to which a specific mental attitude that a woman begins to develop when she becomes pregnant, lasts a lifetime (Stern, 1995). This state of mind is influenced by past and present experiences over which the pregnancy experience is adapted. The later experience affected also by the specific desires, fears and fantasies present for the nine months of pregnancy and the early stages of the infant's life.

These mental representations are organized into four main axes that deal with: the child's survival, the ability to emotionally engage with him, the relative changes in self-representation and the need to be supported by important others. Raphael-Leff's clinical focus on a woman's expectations during pregnancy and how these expectations affect her state of mind and subsequently her relationship with the baby, is vital. He identified two mother types as a result of this analysis: the *facilitating* mother and the *regulatory* mother. Facilitating mother is the woman who considers motherhood a fundamental experience of her identity and feels enriched with what she experiences.

This stage is idealized by the woman, who dissociates her imperfection, that of the fetus and the feelings of envy and hostility. She also renounces her own needs and personal interests unrelated to motherhood. The regulatory mother, on the other hand, considers pregnancy as a compulsory step to have a baby. She does not feel comfortable with physical transformations and lives this moment in a passive and rationalizing form. They are women who do not want to be influenced by pregnancy and the fantasies of having a future baby. These mothers tend to think more about what they are missing during the transition to motherhood (Badinter, 1993; Raphael-Leff, 1983-2005).

The onset of post-partum depression may be influenced by psychosocial risk factors such as: family history of depression, manifestation of anxiety disorders before pregnancy, high exposure to stressful life events, low self-esteem, difficult temperament of the child, poor social support and low economic status, being a teenage mother, mothers with poor education, spontaneous abortions and voluntary termination of pregnancy, conception difficulties associated with unsuccessful infertility therapy and childhood abuse experiences of the mother (Cwikel et al., 2004; Beck, 1996, 2001; Robertson et al., 2004; Davis et al., 2004; O'Hara, 1996; Murray & Cooper, 1997; Rubertsson et al., 2003; Buist & Barnett, 1995).

The development of mother-child attachment dyad

As previously stated , motherhood, has the potential to change the creation and enjoyment of life, but at the same time it can give rise to feelings of fear of change, existential confusion of the subject, anxiety that increases a woman's need to support and keep significant people close to avoid the risk of developing mental disorders that may affect the transition to motherhood and creation of the attachment with the child (Ferro & Ferro, 2012; Racamier & Taccani, 2010).

Shortly after birth, the mother and the child begin to develop an affective-based communication relationship, the mother recognizes the child's needs and assists it in regulating emotions thus, in pre-verbal and subsequently verbal exchanges (Riva-Crugnola, 2012). At this stage the reflexive function is fundamental to the young mother, allowing her to respond appropriately to the child's needs and to help it regulate her emotions (Fonagy & Target, 2005).

The mother's reflexive function is clear in the interactive exchanges during the first year of the child's life in which the mother relates to the child as a "*single-minded individual*", verbally articulating the emotional states that appear to the child during these exchanges. From the very first weeks of life, the child carries an innate *social intelligence* that guides him to seek

interaction with the significant other (Trevarthen, 1998). This innate drive must be acknowledged by the mother, or by the *caregiver*, who has the task of supporting the child in his or her socio-emotional development.

The mother-child dyad is characterized by emotionally interactive interactions, created between a mother responsive, sensitive to the child's signals and capable of adapting to the child's emotions(Ainsworth et al., 1978). The interactions that the child develops with the mother, or other caregivers, over the course of sensory-motor development, turn into mental representations containing perceptions, feelings, influences, actions, and goals that characterize what Stern has termed as "Being with" significant others, which will be stored in procedural memory and store perceptual and motor information for further interactions (Stern, 2004). Patterns of self-esteem created in the first months of life are stored in the autonomous procedural memory and then generalized to adult life relationships.

Research conducted with the experimental paradigm of the Strange Situation proposed by Mary Ainsworth, have been able to determine the existence of different attachment patterns or *Internal Operational Attachment Models* (MOIs) (Ainsworth et al. 1974; Ainsworth et al. , 1978). Three types of attachment styles in children have been identified: secure attachment, insecure and insecure resistant - ambivalent. Further research has also identified a rarer and much more dysfunctional attachment model, such as the disoriented-disorganized style, which implies the "collapse" of child attachment strategies (George & Solomon, 2007).

Seeking to maintain an emotional approach to the caregiver and their safety and development, infants are always influenced by the caregiver's availability, empathy and emotional response (Ainsworth & Eichberg, 1991). Each of the patterns of dysfunctional attachment to early life is associated with equally dysfunctional forms of creating, managing and developing interpersonal and intrapersonal relationships in the adult life.

Conclusions

Maternal parental stress in the first 3 months of a child's life exhibits no correlations with dyadic emotional adjustment, either positively or negatively. Hitherto studies have shown how post-partum maternal anxiety affects depression more than the inadequacy of dyadic emotional adjustment (George & Solomon, 2007). Mothers thus carry a difficulty in regulating the child's negative emotions, they have children with prolonged dyadic emotional states in the creation of the "negative child-positive mother" relationship, which posits the emergence of disorganized child attachment type after 14 months of age (Beebe et al. al., 2011).

Significant data have replicated that the male children at 3 months of age appear to be associated with better dyadic emotional regulation than females (Tronick & Weinberg, 2000; Weinberg et al., 2006; Weinberg et al. , 1999) . The reviews presented in this article have shown how perinatal anxiety plays a central role in adversely affecting motherhood transition and would be very important for other scientific studies qualitative in depth on the typology of specific anxieties occurring in women in the this period in different contexts of the Albanian population.

In conclusion, we can say that throughout its psychogenic evolution, the transition to parenting is associated with symptoms of post-partum depression with heterogeneous manifestations that begin to develop before the process of birth and during pregnancy. As maternity management and intervention strategies, we can recommend focusing psychological interventions on specific aspects, such as anxiety and parental stress.

Likewise, eclectic psychotherapeutic intervention that can be shaped by psychotherapy and reports focused on elaborating birth fantasies, group therapy for anxiety management and video-feedback interventions aimed at fostering mother-child relationships and positive exchanges between them, affect developing safe attachment patterns that can also act as a protective factor against short- and long-term psychopathological problems (Knauer & Espasa, 2012: Nanzer et al., 2012; Nanzer, 2016; Downing, 2010)

References

Abidin, R. (1995). *Parenting Stress Index (PSI). Manual (3rd ed).* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S.(1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation.* Hillsdale: Erlbaum.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S.(1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation.* Hillsdale: Erlbaum.

Ainsworth, M.D.S., & Eichberg, C. (1991). Effects of infant-mother attachment of mother's unresolved loss of an attachment figure, or other traumatic experience. In C.M Parkes, J. Stevenson-Hinde, P. Marris (Eds.), *Attachment across the life-cycle.* Londra: Routledge.

Austin, M.P., Hadzi-Pavlovic, D., Priest, S.R, Reilly, N., Wilhelm, K., Saint, K., Parker, G. (2010). Depressive and anxiety disorders in the postpartum period: How prevalent are they and can we improve their detection? *Archives of Women's Health, 13(5),* 395-401.

Badinter, E. (1993). *L'amore in più. Storia dell'amore materno*. Milano: TEA

Beck, C.T. (1996). A meta-analysis of predictors of post-partum depression. *Nursing Research, 45,* 297-303.

Beck, C.T. (2001). Predictors of postpartum depression. An update. *Nursing Research, 50,* 275-285.

Beebe, B., Steele, M., Jaffe, J., Buck, K., Chen, H., Cohen, P., Feldstein, S. (2011). Maternal anxiety and 4-month mother–infant self- and interactive contingency. *Infant Mental Health*

Journal, 32, 174–206

Bibring, G.L., Dwyer, T.F, Huntington, D.S., Valenstein. A.F. (1961). A study of the psychological process in pregnancy and the earliest mother-child relationship. *Psychoanalitic Study of the Child, 16*, 9-23

Buist, A., Barnett, B. (1995). Childhood sexual abuse: a risk factor for postpartum depression? *Aust N Z J Psychiatry*, 29(4):604–608.

Cwikel, J., Gidron, Y., Sheiner, E. (2004). Psychological interactions with infertility among women. *Eur J Obstet Gynecol Reprod Biol*, 117 (2):126–131

Davis, E.P., Snidman, N., Wadhwa, P.D., Dunkel Schetter, C., Glynn, L., & Sandman, C.A. (2004). Prenatal maternal anxiety and depression predict negative behavioural reactivity in infancy. *Infancy,6,* 319-331.

Deutsch H. (1945), *Psychology of women. A psychoanalytic interpretation, vol. 2 Motherhood.* New York*:* Grune and Strutton.

Downing, G. (2010). La video micro-analisi nella terapia della coppia madre e bambino. Ricerca Psicoanalitica, 1, 9-18.

Fonagy, P., & Target, M. (2005). Bridging the transmission gap: An end to an important mystery of attachment research? *Attachment & Human Development, 7*, 333-343.

Feldman, R., Granat, A., Pariente, C., Kanety, H., Kuint, J., Gilboa-Schechtman, E. (2009). Maternal depression and anxiety across the postpartum year and infant social engagement, fear regulation, and stress reactivity. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry,* 48:919–927.

Ferro A. M. & Ferro V. (2012), "Paul-Claude Racamier e la bottega della psichiatria"; in *Gruppi* 2/2012, pp.69-90. DOI: 10.3280/GRU2012-002006

Figureido, B., & Conde, A. (2011). Anxiety and depression in women and men from early pregnancy to 3-months postpartum. *Archives of Women's Mental Health, 14(3),* 247-255.

Knauer, D., Palacio-Espasa, F. (2012). *Difficoltà evolutiva e crescita psicologica. Studi clinici longitudinali dalla prima infanzia all'età adulta.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

George, C., Solomon, J. (2007). *L'attaccamento disorganizzato.* Bologna: il Mulino

Milgrom, J., Gemmil, A.W., Bilszta, J.L., Hayes, B., Barnett, B., Brooks, J., Ericksen, J., Ellwood, D., & Buist, A. (2008). Antenatal risk factors for postnatal depression: a large prospective study. *Journal of Affective Disorders, 108,* 147-157.

Murray, L., & Cooper, P.J. (1997). *Postpartum depression and child development.* New York: The Guilford Press (tr. it. Depressione del post-partum e sviluppo del bambino. Roma: CIC Edizioni Internazionali, 1999).

Nanzer, N. (2016). *Manuale di psicoterapia centrata sulla genitorialità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Nanzer, N., Sancho Rossignol, A., Righetti-Veltema, R., Knauer, D.Manzano, J., Palazio-Espasa, F. (2012). Effects of a brief psychoanalytic intervention for perinatal depression. *Archives Womens Mental Health*, 15, 259–268. **DOI 10.1007/s00737-012-0285-z**

O'Hara, M.W., McCabe, J.E. (2013). Postpartum depression: current status and future directions.*Annual Review of Clinical Psychology*, 2013;9:379–407.

Racamier, P.C., Taccani, S. (2010). *La crisi necessaria.* Franco Angeli Ed. Milano

Raphael-Leff, J. (1983). Facilitators and regulators: two approaches to mothering. *British Journal of Medical Psychology*, 56, 379-390

Raphael-Leff, J., (1991). *Psychological processes of childbearing.* London: Chapman & Hall, fourth edition, Anna Freud centre (2005).

Raphael-Leff, J. (2014). *The Dark Side of the Womb: Pregnancy, Parenting and Persecutory Anxieties.* Londra: Karnac Books

Reck C, Noe D, Stefenelli U, Fuchs T, Cenciotti F, Stehle E, Mundt C, Downing G, Tronick EZ (2011). Interactive coordination of currently depressed inpatient mothers and their infants during the postpartum period. *Infant Mental Health J*, 32: 542–562.

Riva Crugnola, C. (2012). *La relazione genitore-bambino. Tra adeguatezza e rischio*. Milano: il Mulino

Robertson, E., Grace, S., Wallington, T., & Stewart, D.E. (2004). Antenatal risk factors for postpartum depression: a synthesis of recent literature. *Gen Hosp Psychiatry, 26*, 289-295

Rubertsson, C., Waldenstrom, U., Wickberg, B. (2003). Depressive mood in early pregnancy: prevalence and women at risk in a national Swedish sample. J. Reprod. *Infant Psychol*. 21, 113–123

Simonelli, A. (2014). *La funzione genitoriale.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Stern, D., N., (2004). *Il momento presente: In psicoterapia e nella vita quotidiana*. Milano: Raffaello Cortina

Stern, D.N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Boringhieri

Stern, D.N. (1995). *The motherhood constellation*. Londra: Karnac Books (tr. it. La costellazione materna. Torino: Bollati Boringhieri, 1995

Stern D.N., & Bruschweiler-Stern, N. (1999). *Nascita di una madre. Come l'esperienza della maternità cambia una donna.* Milano: Mondadori

Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Braten (Eds.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tronick, E.Z., Weinberg, M.K. (2000). Gender differences and their relation to maternal depression; in Johnson SL, Hayes AM, Field TM, Schneiderman N., McCabe, PM (eds): *Stress, Coping and Depression*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp 23–34.

Weinberg, M.K., Olson, K.L., Beeghly, M., Tronick, E.Z. (2006). Making up is hard to do, especially

for mothers with high levels of depressive symptoms and their infant sons. *J Child Psychol Psychiatry*, 47:670–683.

Weinberg M.K. e Tronick E.Z. (1998), The impact of maternal psychiatric illness in infant development. *Journal of Clinical Psychiatry*, 59, pp. 53-61.

Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente.* Tr. It. Roma: Armando editore (1970).

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ НА ВРЪЗКАТА МЕЖДУ ВЪТРЕШНИТЕ ПРОЦЕСИ И СЪСТОЯНИЕТО НА ХИПНОЗА

докторант Георги Димитров **д-р Блага Русева**

THEORETICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERNAL PROCESSES AND STATE OF HYPNOSIS

Georgi Dimitrov, Ph.D. Student **Blaga Ruseva, Ph.D.**

Резюме

Подчинеността и връзката между различните биохимични процеси и висшата нервна дейност при човека днес е добре изучена. Всяко психично преживяване в някаква степен е свързано с определени реакции на организма и е доказана възможността за влияние от страна на словесните стимули. Настоящият материал представлява теоретичен анализ на въпроса как състоянието на хипноза влияе на вътрешните, биохимични параметри при човека.

Ключови думи: *хипноза, хипнотерапия, вътрешни процеси, психосоматика, общ адаптационен синдром*

Abstract

The subordination and relationship between different biochemical processes and higher nervous activity in humans is well researched today. Every mental experience is to some extent related to certain reactions of the body and the possibility of influence by verbal stimuli has been proven. The current article presents a theoretical analysis of how the state of hypnosis influences the human internal, biochemical parameters.

Key words: *hypnosis, hypnotherapy, internal processes, general adaptation syndrome.*

Като състояние хипнозата е позната от дълбока древност. Тя е заемала голяма част от тържествата и ритуалите на древните народи. Практикували са я жреците и религиозните водачи на Египет, Индия, Вавилон и редица други страни. В стари индийски

ръкописи, в текстове на санскрит и в египетски папируси се говори за хипнотичен транс и използването му в лечебните храмове. Древните йоги се съсредоточавали в точката "Море на енергията" (няколко сантиметра под пъпа) и така неподвижни, те започвали да припяват определени срички. Не след дълго те загубвали болковата си чувствителност и телата им не реагирали на убождане с игла или изгаряне с пламък.

Въпреки, че ефектите от използването на тази техника били очевидни още тогава, самите практикуващи и седящите наоколо нямали знанието за механизмите които ги предизвиквали. В многобройните опити за обяснение се появявали различни псевдо (от сегашна гледна точка) обяснения, а слабият научен инструментариум по това време способствал за тяхното безкритично разпространение. Т. нар. научен период на хипнозата настъпва през около 19 век и за негов родоначалник се счита английският хирург Джеймс Брейд (1795 – 1860). Доктор Брейд отчитайки факта че външно погледнато поведението на хипнотизираните наподобявало обичаен, нощен сън обозначил състоянието с познатото ни наименование - "хипноза" (от гр. хипнос – сън). Малко по-късно обаче откривайки някои съществени разлики, той се опитал да го промени на моноидеизъм, но не успял защото „хипноза" вече било широко разпространено.

Брейд и други представители на медицината - Месмер, Есдейл и др., по своему доказват, че хипнотичното състояние предизвиква промени на физиологично ниво (включително липса на болка – хипноанестезия и хипно-аналгезия). Малко преди това, в края на 1800 г., Бернхайм и Льобо откриват, че приложението на хипноза е от полза за лечението на соматични и функционални заболявания, след като един от пациентите на Бернхайм приписва лечението си от ишиас на въображението си в хипноза. (Димитров, 2017).

През 80-те години на 19 в. виенският лекар доктор Йозеф Бройер практикувал отреагиране чрез катарзис (от древногр. „катарзис" — пречистване). С помощта на хипноза, той насочвал пациента да преживее потиснатите в себе си по-рано чувства, които са възникнали в резултат на психотравми. Неговият сътрудник, Зигмунд Фройд (1856 – 1939) също използва хипноза в продължение на три години в практика си, но по-късно се отказва от нея като метод за психотерапия за да се посвети на развитието на психоанализата. (Димитров, 2011)

Павлов пише, че колкото по-съвършена е нервната система на организма, толкова тя е по-централизирана и толкова в по-голяма степен висшият й отдел е разпоредител, и то разпоредител на цялата дейност на организма, въпреки че това не се проявява ярко и открито. Но може да ни се струва, че голям брой от функциите при висшите животни се случват без влиянието на мозъчните полукълба, това не е така според Павлов. Този висш отдел е свързан с всички явления, случващи се в тялото и това се забелязва при явленията на хипнотично внушение и самовнушение още в далечното минало (Картамышев, 1953).

Отново Картамышев (1953) посочва, че всяко психично преживяване е свързано с определени реакции на организма. В този контекст в миналото изследването на взаимовръзката между физиологичните и психичните явления се е получавало чрез редица способи, като сред най-удачните е сугестивният метод според Платонов, доколкото този метод дава възможност в изкуствени, лабораторни условия да се изследва това, което при естествени условия не винаги е възможно.

В този контекст последователите на Павлов придават по-голямо значение на задържащите процеси в кората на главния мозък, при опитите си да отговорят на въпроса за това какви са физиологичните основи на хипнозата. През 40-те години на миналия век обаче се появяват трудовете на Селие, който представя идеята за стреса. Той предлага теорията гласяща, че стресът се трансформира в соматични заболявания при участието на хормоните от хипоталамо-хипофизарната система. Селие нарича този процес общ адаптационен синдром, а и до днес хипоталамо-хипофизарната система се смята за преобразовател на нервната информация, която постъпва от различните зони на мозъка, в хормони и биологично активни вещества, които могат да регулират дейността на вътрешните органи при човека (Гордеев, 2005). Най-общо в съвременните хипотези за физиологичните основи на хипнозата се отдава голямо значение на трансформацията на вербалната информация от страна на главния мозък, лимбичната и хипоталамо-хипофизарната система, където се случва формирането на терапевтичния резонанс със системите на паметта и на обучението.

Днес се смята, че всъщност причината за разпространеността на методите на хипнотерапията е в клиничната й ефективност, която е многократно потвърдена при различни психосоматични и соматични заболявания. Известно е, че в хипнотично състояние са възможни: двигателни внушения с различна сложност; практически всякакви сензорни внушения; психосоматични внушения, включително системни, тъканни и пр.;

всякакви илюзии и халюцинации; манипулации с паметта (хипермнезия, хипомнезия, амнезия); диссоциации; личностни трансформации; постхипнотични внушения от широк кръг, включително позитивни и негативни халюцинации (Тукаев, 2006). От друга страна 30-тата Дивизия на Американската психологична асоциация (2014) дефинира хипнозата като „състояние на съзнанието, включващо фокусирано внимание и намалена периферна чувствителност, характеризиращо се с повишени възможности за отговор на внушение“.

В съвремието ни все още има много съвременни учени и лекари изследващи как хипнозата влияе на нашите вътрешни, биохимични параметри. Сред тях са Роси (2003), който твърди, че внушаването на физическа активност (например изкачване на стълби) към хипнотизирания човек води до увеличаване на пулса му. По отношение на гените той отбелязва: "Специфичен клас от гени - наречени непосредствени ранни гени – практически участва във всяка форма на психо-биологична възбуда (включително психо-социални сигнали и значими житейски събития) по адаптивен начин в рамките на няколко минути."

Чавес, Уилдън и Ролър (1979) установяват, че пациенти губят с 65% по-малко кръв след изваждането на мъдрец, ако то е било извършено под хипноза. Също така е било измерено, че когато дете бива въведено в хипнотично състояние, неговата периферна температура се повишава, а от друга страна пулсът и електродермичната му активност намаляват.

Както посочва Хъл (1983): "Хипнотичното състояние влияе положително върху имунната система. Бонгарц (2007) намалява левкоцитите с 20%. В състояние II (хипнотично състояние), транскраниалният доплеров мониторинг показва увеличение на скоростта на потока на средната мозъчна артерия от Състояние I (5 минути преди хипнотичната индукция) и намаляване на Състояние III (хипнотично въображение). В края на хипнозата, количеството на средната скорост на потока се връща обратно към базовата линия… В Състояние III, честотата на пулса значително намалява в сравнение със Състоянието I, след това се увеличава до същите нива в Състояние IV с изходно ниво.”

По време на хипноза се увеличава парасимпатиковата активност за сметка на симпатиковата възбуда. Имунната система започва да функционира по-добре, а кръвното

налягане се понижава по време на общата анестезия. В крайна сметка болничният престой, респективно отсъствието от работа поради неразположения стават по-кратки.

От средата на 20-ти век (1953), когато Бергер конструира електроенцефалографа (ЕЕГ) стана възможно да отчитаме електрическата активност на мозъка. По този начин освен поведенческите индикатори можем да измерваме реалния мозъчен режим във всеки момент:

- Алфа (8-12 Hz), наричана също „честота на Бергер“ – бързо движение на очните ябълки (очите са затворени). Състояние на релаксация, визуализиране. На мисловните процеси се отделя над 90 % от мозъчната активност;

- Бета (14-30 Hz) - будно състояние, характерно за ежедневието. Човек участва активно в реалността – взима съзнателни решения, разговаря сдругите и т.н. То е с продължителност около 16 часа в денонощието. Честотните вълни са между 14 и 30 херца;

- Тета (4-7 Hz) – поява на „сънни вретена“. Сънливост или първи етап на NREM съня, Може да настъпи и в резултат на съзнателно предизвикано, дълбоко медитативно състояние;

- Делта (1-4 Hz) – на ЕЕГ се появяват макар и рядко сънни вретена. Фаза на дълбок сън; типичен както за деца, така и при възрастни хора. Присъщо е също и за коматозните състояния (Green, 2011; Димитров, 2011).

Противно на масовите схващания, един хипнотерапевтичен сеанс много рядко е безпаментно състояние, тъй като най-често протича в Алфа нивото. Единствено дълбоките стадии се характеризират с пълна амнезия.

Създателят на съвременния подход в хипнотерапията, психиатърът Ериксън (1901 - 1980) разглежда хипнотичното състояние по съвсем различен начин - като натурално състояние, което е типично за всички. Освен, че възниква естествено при всеки човек по няколко пъти на ден, то може и да бъде внушено чрез различни подходи, сред които са слушане на истории и притчи или използване на терапевтични метафори, които могат да бъдат използвани за достъп до подсъзнателния ум и да работят с него за регулиране на функциите на тялото. (Димитров, 2012)

Викърс и Золман (1999) ни информират: „Има добри доказателства от рандомизирани контролирани проучвания, че както хипноза, така и техники за релаксация могат да намалят тревожността, особено свързана със стресови ситуации, като напр. те са

също така ефективни при панически разстройства и безсъние, особено когато са интегрирани в пакет от когнитивна терапия (включително, например, хигиена на съня).

Систематичен преглед е установил, че хипнозата подобрява ефектите на когнитивно-поведенческата терапия за състояния като фобия, затлъстяване и тревожност. Рандомизираните контролирани проучвания подкрепят използването на различни техники за релаксация за лечение както на остра, така и на хронична болка. Рандомизираните проучвания показват, че хипнозата е ценна при астма и при синдром на раздразнените

черва. Релаксация и хипноза често се използват при пациенти с рак. Съществуват убедителни доказателства от рандомизирани проучвания за ефективността на хипнозата и релаксацията при свързана с рак тревожност, болка, гадене и повръщане, особено при деца.“ Според Бекио и Росси (2003) хипнозата дава по-добри резултати в съчетание с медикаментозната терапия, в сравнение с резултатите само от медикаментозното лечение.

Професор Лозанов (1971) посочва, че “... по време на хипноза могат да се изменят целенасочено както най-интимни биохимични, ендокринни, трофични и още редица други физиологични процеси, така и различни звена в психичната активност на личността. При това тези хипнотични изменения много често излизат значително извън твърдо установените рамки на обикновената, нормална активност на личността.

В хипноза може да се повлияе значително дълбоко и управлението на най-сложни физиологични процеси. Това психогенно въздействие се осъществява, разбира се, не по пътя на съзнателното логично и критично убеждаване и самоубеждаване, а чрез механизмите на несъзнаваната психична активност – колкото и понякога на пръв поглед да съществува несъмнена съзнателна компонента. Интересни в това отношение са безболезнените операции в хипноза. При това изследванията показват, че болката не е волево и съзнателно потисната, защото най-често липсват и придружаващите я вегетативни реакции.

Значението на несъзнаваната психична активност при управлението на организма се очертава и в хипнотичните опити за психогенно изменение във функциите на вегетативната нервна система, обменните процеси, трофиката и други отправления. При тези опити е много трудно да се открие някакво участие на съзнателното критично и логично мислене. Хайер (1921), Лангайнрих (1922), Хайлиг и Хоф (1925), Лъкхард и Джонстън (1924) Линецкий (1967) и др. са получили в хипноза изменение на секрецията на стомашния сок. Витковер (1928) получи изменение в жлъчната секреция. Делхойг и Ханзен (1927) са получили изменение на стомашната секреция при внушено хранене в

хипноза в с различни храни. Хайлиг и Хоф (1925) са наблюдавали изменения в бъбречните функции, а Маркус и Залгрен (1925) намаса намалили с внушение в хипноза реакцията на фармакодинамичния тест с адреналин и атропин. Гласе (1924), Тапилски (1928), Истомин и Галперин (1925) са получили алиментарна левкоцитоза чрез внушение в хипноза. Гигон (1926) намали кръвната захар. Геслер и Ханзен (1927), Райтер (1956) са повлияли основната обмяна, а Левин (1930) получил различия в кожното съпротивление. Платонов (1957) достигнал редица изменения в трофиката и в захарния обмен. Бул (1958), Рожнов

(1954), Лебедински (1959), Платонов (1957) и много други са използвали възможността за получаване на физиологични и биохимични изменения в хипноза за нуждите на клиничната практика. ...“

По отношение възможността за изпитване на състояние на хипноза, Едмъндстън (1986) провежда рандомизирано изследване в Ню Йорк и установява, че 14% от респондентите са достигнали до състояние на лека (повърхностна) хипноза, до средна - 37% - 26% и до дълбока - само 23%. Използвана е класификацията на Форел.

Заключение

Нервната система на организма е разпоредител на цялата дейност на организма на човека и всяко психично преживяване е свързано с определени реакции на този организъм. В този контекст в съвременните хипотези за физиологичните основи на хипнозата днес се отдава голямо значение на трансформацията на вербалната информация от страна на главния мозък, на лимбичната и на хипоталамо-хипофизарната система. И независимо от това, че съществуват голям брой теории, опитващи да обяснят механизмите на действие на хипнозата в психотерапията, днес се смята, че хипнотерапията е високо ефективна при различни психосоматични и соматични заболявания.

В състояние на стрес, настъпват определени психофизиологични промени, които могат да доведат да възникване на нежелани усещания и дори развитието им в психосоматични заболявания. С помощта на състоянието на хипноза се цели повлияването по обратен път. Тъй като то се характеризира със стеснен и интензивен фокус на вниманието, хипнотичното състояние успешно стимулира процеса на обратна връзка, в който се включва либмичната система заедно със съответните невротрансмитери. По този начин отново се повлиява оста хипоталамус – хипофиза – органи, която по-рано е била под въздействието на нежеланите фактори с цел да се възстанови правилната работа на вътрешните органи и процеси.

References

Bekio. J., Rossi. E. (2003). *Gipnoz XXI veka [Hypnosis of XXI Century]*. Moscow: Nezavisimaq firma «Klass».

Buly, P. I. (1968). *Gipnoz v klinike vnutrennih bolezni [Hypnosis in the Clinic of Internal Diseases]*. Leningrad: Medicina.

Chaves, J. F., Whilden, D. & Roller, N. (1979) *Hypnosis in dental behavioral science: control of surgical and post-surgical bleeding. in: B.D. Ingersoll, W.R. McCutcheon (Eds.) Clinical research in behavioral dentistry*. West Virginia University, Morgantown.

Dimitrov, G. D. (2017) Controlling the Body's Functions with Hypnosis. *The Hypnotherapist*, Summer Issue, p. 25

Dimitrov, G. D. (2012). *Pogled kym hipnozata. Zagadki I realnost* [A Look at Hypnosis. Myth and Reality]. Sofia: Interview Press.

Dimitrov, G. D. (2011) Opportunities For Applying of Hypnosis in Treatment Of Secondary Amenorrhea In Adolescent Girls". 12th European Congress of Paediatric and Adolescent Gynaecology. Plovdiv City, Bulgaria.

Edmonston, William E. (1986) The Induction of Hypnosis. New York: John Wiley & Sons

Gordeev, M. N. (2005) *Gipnoz. Prakticheskoe rukovodstvo* [Hypnosis. A Practical Guide]. Moscow: Izdatelystvo Instituta Psihoterapii.

Green, S. (2011) Biological Rhythms, Sleep and Hypnosis. Palgrave, pp. 47-48

Hall, U. (1983) Hypnosis and the immune system: a review with implications for cancer and the psychology of healing. American Journal of Clinical Hypnosis, pp. 25, 92 – 103

Kartamyjshev, A. I. (1953). *Gipnoz I vnushenie v terapii kojnyjh boleznej* [Hypnosis and Suggestion in Therapy for Skin Diseases]. Moscow: Medgiz.

Lozanov, G. K. (1971). *Sugestologiq* [Sugestology]. Sofia: Nauka i izkustvo.

Rossi (2003) Hypnos – Vol. XXX, No.1, p.8

Tukaev, R. D. (2006). *Mehanizmyj i metodyj klinicheskoj gipnoterapii* [Mechanisms and Methods of Clinical Hypnotherapy]. Moscow: Medicinskoe informacionnoe agentstvo.

Turan, U., Atilla, I., Osman, O., Dilek T., Alevtina, E., Emine, C. (2012) Cerebral Blood Flow Evaluation During The Hypnotic State With Transcranial Doppler Sonography. Intl. *Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 60(1): p. 81–87

Vickers*, A.* Zollman, C., (1999) Hypnosis and relaxation therapies. *British Medical Journal (1999) Clinical Review.*

https://www.apadivisions.org/division-30/about (23.06.2019)

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF EMOTION FACIAL RECOGNITION SKILLS IN CHILDHOOD

Alexandra Kourti

Abstract

The ability to recognize and interpret facial emotion expressions plays a crucial role in social functioning from the very beginning of human life. This article presents an overview of more recent studies aiming to investigate the trajectory of the development of facial emotion recognition skills during childhood. Special attention is paid to critical moments in this process and differences in developmental patterns of six basic emotions across childhood.

Key words: *facial emotion recognition, children, developmental patterns*

A key component of the human social interactions is the perception of emotional information and facial emotion recognition is one of its central sources. The ability to accurately recognize facial emotion expressions is a powerful way to understand the people's emotional state and on the basis of this useful information to respond adequately in complex social situations (Grossmann & Johnson, 2007). This applies even more forcefully to people who are not verbal or do not yet master speech as a means of interpersonal communication, as is the case with young children. Their less developed abilities force them to rely to a greater extent on information coming from facial expressions than from situational cues (Hoffner & Badzinski, 1989).

Development of the ability to understand the emotions of others is a key factor for appropriate social functioning and psychological well-being throughout the lifespan (Herba & Phillips, 2004). It was empirically evidenced that children with more advanced emotion understanding demonstrate secure attachment patterns, increased social competence, better language skills, and school readiness, and vice versa, underdeveloped skills of emotion understanding are associated with issues in emotion regulation (both internalizing and externalizing problems), parent–child attachment, relationships with peers, and some mental disorders (for a literature review see Bisson, 2019; Izard et al., 2001).

Emotional information can be obtained via a number of different domains, including semantic information, voice prosody, and nonverbal visual cues such a body postures and facial expressions (Herba & Phillips, 2004).

Facial emotion recognition seems to be the most explored domain during the years. Nowadays it is well established that some of its basic aspects are already evident in neonates (Székely, 2012). Previous studies have shown that infants are able to discriminate between certain facial expressions of basic emotions. For instance, Nelson and De Haan (1997) observed that only a few months old children are able to discriminate happy and sad faces from surprised faces, and also to discriminate between different intensities, i.e., mild versus intense happy expressions (for a review of studies see Nelson & De Haan, 1997). In other study, conducted by Montague and Walker-Andrews (2001), responsiveness to others' affective expressions of 4-month-olds was investigated. For this purpose the researchers observed 40 infants during their participation in a peekaboo game in which the typical happy/surprised expression was systematically replaced with a different emotion, depending on group assignment. The results revealed

differential patterns of visual attention and affective responsiveness to each emotion, suggesting that Infants as young as 4 months appear to discriminate and respond in meaningful ways to others' emotion expressions (Montague & Walker-Andrews, 2001).

Developmental studies, however, have demonstrated that the ability to quickly and accurately identification of facial emotion expressions develops gradually and improves significantly in relation both to accuracy and speed, in the course of childhood and adolescence (Batty & Taylor, 2006; Herba & Phillips, 2004; Widen & Russell, 2008). An overview of the relevant literature allows for the summary that between 3 and 7 years of age a large increment in accuracy of facial emotion recognition occurs. Also, the speed of facial emotion processing increase significantly between 7 and 10 years of age, as this is especially true particularly for negative emotions (Székely, 2012).Indeed, studies' findings evidence that in the earliest childhood emotion categories are too broad and include facial expressions that are similar in levels of pleasure and arousal (Widen & Russell, 2003). For example, for a two-year-old child, an "angry" face can mean all unpleasant emotional expressions including those of anger, disgust, fear, and sadness (Widen & Russell, 2003). Naturally, in the course of ontogenetic development, emotion concepts gradually become more specific and their recognition – more accurate. According to research data children first and most accurately recognize happiness as facial expression, followed by sad or angry expressions, then by surprise or fear. Also, basic emotions happiness and sadness are recognized earlier than complex emotions shame and guilt, and neutral facial expressions are the most difficult to recognize for young children (Herba & Phillips, 2004).

There is also evidence that the speed of ontogenetic development differ across emotions. In a review of the relevant literature Gosselin (2005) points out that between the second and the third year of life children begin to categorize facial signals in terms of discrete emotions: the recognition of facial expressions of happiness, anger and sadness demonstrate a faster developmental pattern and accurate categorized by the third year, but the facial expressions of fear, surprise and disgust show a much slower developmental pattern.

With regard to developmental pattern for anger, however, results are inconsistent. According to some authors, the ability to recognize anger develops with the same speed as happiness and sadness, but according to others anger is less well categorized not only in comparison with happiness and sadness, but also in comparison with fear and disgust (for a review see Durand et al., 2007)

These findings were recently supported by Rodger et al. (2015). Using a psychophysical approach for determining the observers' perceptual thresholds for effective discrimination of each emotional expression, the authors studied a sample of participants from 5 years of age up to adulthood. Consistent with previous studies, their results showed that happiness is most easily recognized (with minimum signals 35% on average), whereas fear required the maximum signals (97% on average) across groups. Also, the results revealed that as a whole, recognition improved with age for all expressions except happiness and fear, for which all age groups including the youngest demonstrated the adult range. The new in their findings is that they provided for the first time a fine-grained mapping of the ontogenetic development of facial expression recognition. Their results outlined the recognition trajectories of the six basic emotions into three distinct groupings, namely, disgust, neutral, and anger are expressions that show a steep improvement with age; sadness and surprise are expressions that show a more gradual improvement with age; and happiness and fear that remain stable from early childhood which suggests that the coding for these expressions is already mature by 5 years of age. Altogether, our data provide for the first time a fine-grained mapping of the development of facial expression recognition.

Also recently Chronaki et al. (2015) conducted a study with the aim to investigate non-linguistic emotion processing in childhood. For this purpose the researchers compared facial and vocal emotion

recognition and processing biases in 4- to 11-year-olds and adults. The results showed that children's emotion recognition improved with age, with preschoolers were less accurate than the rest groups. Facial emotion recognition reached adult levels by 11 years, whereas vocal emotion recognition continued to develop in late childhood. Also, for both modalities, sadness recognition was delayed across development relative to anger and happiness. The authors concluded that their results suggested that developmental trajectories of emotion processing differ as a function of emotion type and stimulus modality, as facial emotion processing is faster than vocal emotion processing.

To verify the hypothesis that development of facial emotion recognition depends on task demands, Bruce et al. (2000) conducted a study the results of which showed that when children were required to point to which of two faces was happy, sad, angry, or surprised, they achieved nearly perfect accuracy by 6 years of age, but when they were required to select which of two emotional faces expressed the same emotion as a third face, a good accuracy level was not reached until 10 years of age.

In another study the task required matching an emotional photograph to one of four possibilities (neutral, surprise, happiness, or disgust) (Mondloch, Geldart, Maurer, & Le Grand, 2003). An increase in accuracy between 6 and 8 years of age, when performance reached the adult level, was found. In a study by Kolb, Wilson, and Taylor (1992) conducted a study with a similar research design. Children and adults were shown a single emotional photograph or a cartoon depicting an emotional situation and then were required to choose from a set of six different emotional photographs (happiness, sadness, fear, anger, disgust, and surprise) the face that expressed the same or correct emotion. Based on the results the authors concluded that recognition of facial emotions improved between 6 and 8 years and between 8 and 10 years of age, depending on the task, and improved again between age 14–15 years of age and adulthood.

It has also been shown that younger children rely on facial expressions for information on another's emotional state to a greater extent than situational cues. In such a study, aiming to investigate facial expressions and situational cues of emotion Hoffner and Badzinski (1989) revealed that while three- to five year-old children focused almost exclusively on facial expressions, eight to nine year-old children relied additionally upon situational cues.

In addition, Gosselin (2005) reported that the ability to judge the sincerity of facial expressions also shows a slower developmental pattern, as the experimental observations show that school age children can distinguish genuine smiles from both masked smiles and false smiles.

Furthermore, with increasing age, children become more insightful into their own emotional lives, and demonstrate increased understanding of mixed emotions in others (Izard & Harris, 1995).

In parallel with the development of the ability for facial emotion recognition, although with later-onset, develops the ability to label facial expressions. Observations have shown that children begin to use emotional labels at approximately 2-3 years of age, but initially they use them very broadly, as they refer to different emotions of the same valence (Widen & Russell, 2003). Throughout the period of preschool age, emotional vocabulary expands and children become increasingly able both to identify and lable more subtle emotional expressions (Camras & Allison, 1985). May be for this reason, the preschool age is proving to be a particularly attractive period for researchers to study ontogenetic development of facial emotion recognition as well as its correlates in childhood.

References

Batty, M., & Taylor, M. J. (2006). The development of emotional face processing during childhood. Developmental Science, 9(2), 207-220.

Bisson, J. B. (2019). It's written all over their faces: Preschoolers' emotion understanding. *Social Development*, *28*, 74–89.

Bruce, V., Campbell, R. N., Doherty-Sneddon, G., Import, A., Langton, S., McAuley, S., et al. (2000). Testing face processing skills in children. British *Journal of Developmental Psychology, 18*, 319–333.

Camras, L., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior, 9*, 84–94.

Chronaki, G., Hadwin, J. A., Garner, M., Maurage, P., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2015). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. BJDP, 33(2), 218-236.

Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F., & Baudouin J.-Y. (2007). The development of facial emotion recognition: The role of confgural information. *Journal of Experimental Child Psychology, 97*(1), 14-27.

Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance (The decoding of facial expressions of emotions during childhood).*Canadian Psychology, 46*, 126–138.

Grossmann, T. & Johnson, M. H. (2007). The development of the social brain in infancy. *European Journal of Neuroscience, 25*, 909-919.

Herba, C. & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(7), 1185–1198.

Hoffner, C., & Badzinski, D. M. (1989). Children's integration of facial and situational cues to emotion. *Child Development, 60*, 411–422.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychol Sci., 12*, 18-23.

Izard, C. E., & Harris, P. (1995). Emotional development and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 1: Theory and method* (467–503). Wiley series on personality processes. New York: John Wiley & Sons.

Kolb, B., Wilson, B., & Taylor, L. (1992). Developmental changes in the recognition and comprehension of facial expression: implications for frontal lobe function. *Brain and Cognition, 20*, 74–84.

Mondloch, C. J., Geldart, S., Maurer, D., & Le Grand, R. (2003). Developmental changes in face processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology, 86*, 67–84.

Montague, D.P., & Walker-Andrews, A.S. (2001). Peekaboo: A new look at infants' perception of emotion expressions. *Developmental Psychology, 37*, 826–838.

Nelson, C. A., & DeHaan, M. (1997). A neurobehavioral approach to the recognition of facial expression in infancy. In J. A. Russell & J.M. Fernandez-Dols (Eds.), *The psychology of facial expression.* New York: Cambridge University Press.

Rodger, H., Vizioli, L., Ouyang, X., & Caldara, C. (2015). Mapping the development of facial expression recognition. *Developmental Science, 18*(6), 926-939.

Székely, E. (2012). Children's emotional functioning in the preschool period: emotion recognition, temperament, and their links with early risk factors. [ISBN: 978-94-6182-200-0] Off Page, www.offpage.nl.

Widen, S. C. & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology, 39*(1), 114-128.

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

STRUCTURE OF THE EMOTIONS: MODERN VIEWS

Maria Kourti

Abstract

The article presents a systematical review of the recent knowledges about the structure of the emotions. Different models proposed in the framework of the two main approaches to defining emotion structure – the basic categories approach and dimensional approach are presented and discussed.

Key words: *emotion, theories of structure of emotions*

The general modern view about the structure of the emotions is their consideration as having a multi-component structure. This assumption can be seen in a number of psychological theories that define emotions as complex phenomena consisting of changes in different relevant subsystems (Mahlke & Minge, 2008, p. 52).

The review of relevant scientific literature reveals the existence of different models of the emotions that describe the major components of emotions.

From ancient Greece, and more precisely from Greek philosophers, there has been an uninterrupted tradition of postulating at least three major reaction components of emotion: (1) physiological arousal (activation), (2) motor expression, and (3) subjective feeling. These three components are often referred to as the “emotional response triad” (Mahlke & Minge, 2008).

These three components of the emotions can be seen in the model proposed by Izard (1977). According to this model, physiological activation is the component which refers to all reactions of our body in response of an emotion-eliciting event. According to the widespread notion that emotions upset the body's equilibrium state, the presence of arousal or activation is one of the major preconditions for using the label “emotion”. All these reactions of our body refer to physiological changes such as temperature sensations, respiratory and cardiovascular accelerations and decelerations, trembling and muscle spasms, blushing, as well as feelings of constriction in internal organs. These neurophysiological changes in emotional episodes are triggered by the emotion-eliciting event. They constitute disturbances of ongoing homeostatic regulation and smooth behavioral coordination, and their biological function is to prepare the organism for adaptive responses, namely, to produce the necessary energy for appropriate actions such as fight or flight.

Motor expression is a reaction component of emotions that encompass all changes in gestures and body posture, as well as in facial and vocal expression, during emotion episodes. This component refers to all observable motor reactions and behaviors that a person expresses during an emotion episode. For example, Darwin ([1872], cited in Ekman & Davidson, 1994) considered these expressions are rudiments of formerly adaptive behaviors (an example of this is when a dog or a wolf bares his teeth to show his readiness to fight and bite). The origin of these reactions is unclear, but their communicative functions are widely accepted among emotion researchers.

The third central component of the emotions is the subjective feeling. This component of the emotions constitutes the most important facet of emotional episodes. Indeed, every person can verbally report a variety of qualitatively different feelings, as encoded in a rich emotion vocabulary. These internal sensations are conscious experiences and are unique to the specific emotional experience of a particular individual.

A few years later Scherer (1984) proposed a model in which this triad is connected to two other components, i.e. cognitive appraisals and behavioral tendencies. This component processing model provides a sequence of events that effectively describes the coordination involved during an emotional episode. The following are the five crucial elements of emotion that are identified in Scherer's model of emotions:

- Cognitive appraisal – an evaluation of events and objects;
- Bodily symptoms – the physiological component of emotional experience;
- Action tendencies – a motivational component for the preparation and direction of motor responses;
- Expression – facial and vocal expression, body language, gestures, almost always accompanies an emotional state;
- Feelings: the subjective experience of emotional state once it has occurred.

Nearly two decades later Scherer (2001) further develops and refines this model connecting each of the components to an organismic subsystem. Additionally, he proposes each of the systems to have a special emotion function: cognitive appraisals are relevant for the evaluation of objects and events; The function of the subjective feeling component is to monitor the internal state and organism-environment interactions; Physiological reactions represent activation and regulation processes both of the neuroendocrine and the autonomic system; The function of behavior tendencies is to prepare reactions; The function of motor expressions serve to communicate behavior tendencies. Furthermore Scherer (2000) suggested that the feeling component of emotion can be conceptualized as refection of all changes in components during an emotion episode, that is, the results of event appraisal, motivational change, and proprioceptive feedback from motor expression and physiological reactions. The researcher himself emphasized that it is important to differentially define the concepts in this fashion as the tendency to use emotion (the process as a whole) and feeling (one of its components) as synonyms leads to confusion (Scherer, 2000).

Some authors such as Lazarus (1991), and Larsen and Fredrickson (1999) apply other approach to structuring emotions. They integrate motor expressions and behavioral tendencies in one component. This new component was named “conative” by Lazarus (1991) and “behavioral” by Larsen, and Fredrickson, (1999).

A short description of major theories on emotional structure will be made bellow.

As already mentioned above, there is little consensus on what the structure of emotions should be. Although there are many approaches to studying this concept, two approaches – the basic categories structure (Darwin, [1872], cited in Gendron & Barrett, 2009; Izard, 1994; Plutchik, 1980) and the dimensional structure (Larsen & Fredrickson, 1999; Russell, 1980; Thayer, 1989) have emerged as the most applied. Historically, the basic categories approach was the earlier developed approach. Its first representative was Darwin (1872, cited in Gendron & Barrett, 2009), followed by Tomkins (1962), Izard (1994), Plutchik (1980), Ekman, (1999) and many others. This approach allocates each emotion into a small set of mutually exclusive categories on some assessable basis, and therefore postulates the existence of a small number of so-called “basic” or “primary” emotions. From a psychological perspective, the main criterion to define an emotion as a basic one is it does not contain another emotion; that is, it represents an atomic, irreducible psychological construct. An overview of the relevant literature reveals various interpretations of the non-basic emotion: some autors postulate that they result from the integration of basic emotions, but other think that emotions which are not basic arise from the integration of basic emotions and cognitive functions (for a literature review see Celeghin et al., 2017). Plutchik (1980) gave the following examples: hostility can be considered a mix of anger and disgust, sociability

can be viewed as deriving from the combination of joy and acceptance, and guilt as an integration of feelings of pleasure and fear.

Also, the claim that an emotion is biologically basic includes that there is an innate, hardwired mechanism that integrates, for example the processing of a sensory input that alarms potential danger with the reaction of a coordinated pattern of behaviors as responses, for example, freezing, flight, or fight (Celeghin et al., 2017).

Ekman (1999) proposed that basic emotions have the following characteristics: (a) distinctive universal signals (e.g., facial expressions); (b) universal and distinct antecedents (e.g., the sight of a snake in the grass); (c) characteristic physiological correlates; (d) are induced by an automatic processing (i.e., non-conscious or involuntary); (e) emerge early in ontogeny; (f) are present in other non-human primates; (g) have rapid onset; (h) are of short duration; (i) are not controlled voluntarily; (g) are associated with distinctive thoughts, memories and images, (k) are associated with distinctive subjective experience.

Also, in important assumption of Ekman is that "there must be unique physiological patterns for each emotion, and these (central nervous system) patterns should be specific to these emotions not found in other mental activity" (Ekman, 1999, p. 50).

In the framework of the "basic emotion" approach different theories of basic emotions, as well as variable taxonomies of emotions, have been proposed. For example, according to Darwin (1872, cited by Gendron & Barrett, 2009), our primary emotions are anger, fear, surprise, disgust, joy and sadness. Plutchik (1980), however, states that our primary emotions are the following eight: joy, acceptance, surprise, fear, sorrow, disgust, anticipation and anger. To best illustrate the relationship of these emotions to all others, Plutchik arranges these emotions in a circular pattern, which he likened to a color wheel, with the idea, that categories which are located next to one another are most similar and categories that are located on opposite sides of the wheel are most different.

All models of emotion proposed in the framework of this approach assume that emotions have been developed during the human evolution because of their adaptive role: through some automatic mechanisms emotions can regulate the interaction of the individual with the environment, and at the same time provide adaptive responses, both instrumental and communicative, in relation to the relevant situation for survival (for a review see Shariff & Tracy, 2011).

In contrast to basic categories theories, psychological construction theories argue against the innateness of emotions. These theories postulate that the different types of emotions emerge from a construction process, which means that basic psychological operations, such as perception, attention and memory, combine to generate an emotional meaning that is influenced by social and linguistic factors (Barrett and Russell, 2015).

The Conceptual Act Theory (CAT), which is proposed by Barrett (Barrett, 2006; Barrett, Lindquist, & Gendron, 2007; Barrett & Russell, 2015; Barrett, 2017) represents is a modern psychological construction theory. According to this theory, each emotional episode is built up by the brain from the combination of core affect, which represents raw sensations related to the body, and a categorization process based upon prior experience and mediated by conceptual and linguistic knowledge (Barrett, 2006, 2017).

The second approach to defining emotion structure is the dimensional approach. According to this approach all emotions can be identified as displaying association with one or more dimensions, such as intensity, pleasantness or degree of activation. Most often, two broad dimensions of pleasantness and intensity, also known as valence and arousal, have been identified using factor analysis and multidimensional scaling techniques.

This approach to definition of emotion structure was firstly and probably most widely used by Russell (1980). To this researcher belongs the circumplex model of affect, according to which, all emotions are the product of two independent neurophysiological systems, whereat emotions are systematically organized and represented as two bipolar dimensions: pleasure–displeasure (these are the two poles of dimension "valence") and degree of arousal. The degree-of-arousal dimension is also known as “activation–deactivation” or “engagement–disengagement” (for a review see Lim, 2016). Studies’ findings evidenced that the two dimensions - emotional valence and arousal, influence brain activity and cognitive processing such as decision making and memory (Storebeck & Clore, 2008).

Russell developed the circumplex model of affect based on a study in which he used a list of “28 words or phrases that people use to describe their moods, feelings, temporary states, affect or emotions” (Russell, 1980: 1164) with the aim to show that the structure of emotion is represented by a circumplex and its’ features are constant, regardless of which statistical technique is used. The researcher categorized verbal expressions of emotion in the English language in the two dimensions of valence and arousal. Russell claimed that emotions with different arousal levels have different purposes and functions: high arousal emotions are energized states and prepare action, which is why they appear in cases where mobilization and energy are necessary (this in turn makes the process of decision making focused and simplified), and vice versa, low arousal emotions are enervated states that prepare inaction or rest (Russell, 2003).

Since the publication of the Russell’s work, this two-factor structure of emotion has been demonstrated numerously by many studies in different methods (Lim, 2016).

In conclusion of the abovementioned short literature review of most popular models of the major components of emotions we can summarize that irrespective of the exact composition of emotion that these models offer, all they share the presumption that all components are important for understanding human emotions.

References

Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds? *Perspectives on Psychological Science*, *1*: 28.

Barrett, L. F., Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2007). On the automaticity of emotion. In: Bargh, J. (editor). *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes*. New York: Psychology Press.

Barrett, L. & Russell, J. (2015). *The Psychological Construction of Emotion*. New York, NY: Guilford Publications.

Barrett, L. F. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1–23.

Celeghin, A., Diano, M., Bagnis, A., Viola, M.,Tamietto, M. (2017). Basic Emotions in Human Neuroscience: Neuroimaging and Beyond. *Front. Psychol.*, 8: 1432.

Ekman, P. & Davidson, R. J. (1994). *The Nature of Emotion Fundamental Questions*. Oxford University Press, New York.

Ekman, P. (1999). Basic emotions. In Dalgleish, T. & M. Power (Eds), *Handbook of cognition and emotion*, chapter 3. UK: John Wiley and Sons, Ltd, Sussex.

Gendron,, M., & Barrett, L. F. (2009). Reconstructing the Past: A Century of Ideas About Emotion in Psychology. *Emot Rev.*, *1*(4), 316–339.

Izard, C.E. (1977). *Human Emotions*. Plenum Press, New York.

Izard C.E. (1994). Innate and universal facial expressions: evidence from developmental and cross-cultural research. Psychol Bull., *115*, 288–299.

Larsen, R. J., Fredrickson, B. L. (1999). Measurement issues in emotion research. In: Kahnemann, D., Diener, E., Schwarz, N. (eds.) *Well-Being - the foundations of hedonic psychology*, New York, Russel Sage Foundation, pp. 40–60.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lim, N. (2016). Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integr Med Res*., 5(2), 105–109.

Mahlke, S. & Minge, M. (2008). Consideration of Multiple Components of Emotions in Human-Technology Interaction . In: C. Peter and R. Beale (Eds.), *Affect and Emotion in HCI, LNCS*, 4868, (pp. 51–62). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis.* New York, NY: Harper and Row.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 1161-1178.

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 110*, 145–72.

Shariff, A. F. & Tracy, J. L. (2011). What are emotion expressions for? *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 20, 395–399.

Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In: Scherer, K.R., Ekman, P. (eds.) *Approaches to emotion*, pp. 293–317. Erlbaum, Hillsdale.

Scherer, K. R. (2000). Emotion. In: Hewstone. M., Stroebe, W. (Eds.) *Introduction to Social Psychology. A European Perspective*, (3rd edition). Blackwell, Oxford, UK, pp. 151-191.

Scherer, K.R. (2001). Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking. In: Scherer, K.R., Schorr, A., Johnstone, T. (eds.) *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*, pp. 92–120. Oxford University Press, New York.

Storebeck J. & Clore G. L. (2008). Affective arousal as information: how affective arousal influences judgments, learning, and memory. Soc Personal Psychol Compass.*2*,1824–1843.

Thayer, R. E. (1989). *The biopsychology of mood and arousal*. New York: Oxford University Press.

Tomkins, S. S. (1962). *Affect imagery consciousness: The positive affects*. Vol. 1. Springer.

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

CULTURE AND EMOTIONS

Nikolaos Georgoulas

Abstract

Whether emotions are universal or socially and culturally dependent phenomena remains insufficiently clear question despite years of research. This article aims to present a brief literature overview on the relation between emotions and culture. Studies' results that have evidenced, or in contrast, have not supported the existence of such a relation are discussed.

Key words*: culture, emotions, universal facial expressions, cross-cultural studies*

In cross-cultural psychology culture is referred to as "shared elements that provide the standards for perceiving, believing, evaluating, communicating, and acting among those who share a language, a historic period, and a geographic location (Triandis, 1996, p. 408).

Whether emotion is universal or socially and culturally dependent is an issue that has been studied for a long time by the researchers of emotions.

The overview of the relevant literature shows that the earlier view was that what a facial expression signifies is completely different from culture to culture (for details see Ekman et al., 1987). However, the accumulation of evidence against the veracity of that assumption gradually led to withdrawal of psychologists from this view.

Charles Darwin first proposed that discrete emotions had a physiological basis, associated with facial signals that were universal (Darwin, [1872], cited in Ekman, 2009). Subsequently, the view that the experience of emotions is biologically based and therefore emotion is a universal construct has been shared by many other theorists of emotion such as Ekman (1972), Buck (1988), Izard (1994) and other. For example, Ekman (1972) shared the view that emotion is fundamentally genetically determined, so that facial emotions are both expressed and interpreted in the same way across most cultures or nations. Based on a series of studies on this issue (Ekman, 1972; Ekman et al., 1987), Ekman and co-workers concluded that "the main, consistent, and robust finding was agreement across cultures in their interpretation of facial expressions of emotion." (Ekman et al., 1987, p. 716). The researchers pointed out three findings supporting the idea that facial expressions of emotion are a universal phenomenon: "First, cross-cultural agreement is not dependent on limiting observers to choosing only one emotion for each expression. Even when observers were allowed to indicate that an expression showed many emotions, agreement was very high about which emotion was the strongest. Second, cross-cultural agreement is not limited to just the strongest emotion expressed by a face. There was very high agreement across cultures about the second strongest emotion signaled by an expression. Third, cross-cultural agreement is not just about which emotion an expression displays but also about the relative strength of expressions of the same emotion. With few exceptions, the cultures agreed about which of two different expressions of the same emotion was the most intense." (Ekman et al., 1987, p. 716).

Also, there were reports that similar emotions are experienced in similar situations across cultures. For example, Matsumoto and colleagues conducted a cross-cultural study with Japanese and American samples and found that regardless their nationality, and therefore culture, the participants reported to feel happiness, pleasure, sadness, and anger in similar situations. The researchers considered these results as suggesting that people experienced positive emotions when they are in positive antecedent

situations (for example, when they meet friends or achievements), and vice versa – negative emotions when they face negative antecedent events (for example injustice).

However, recent studies rather evidence that the truth is somewhere in the middle. A large number of studies have shown that some aspects are culturally different, suggesting that emotion is not only biologically determined, but also influenced by environment, socium and culture (for a review see Russell, 1994).

As Shweder and co-workers (2008) have pointed out emotions serve for certain interpretations of reality, and for this reason they are culturally "moralized" (Shweder, Haidt, Horton, & Joseph, 2008). Emotions that are in line with the cultural ideals and values are are valued and encouraged, and in contrast – emotions that violate the cultural models are reproached. The autors gave a good example to illustrate this norm comparing "American anger" with "Tibetan anger", whose Tibetan name is "lung lang". According to the dictionary translation lung lang means "being angry", but in fact lung lang and anger have divergent moral overtones. Anger is relevant to the American value of autonomy and assertiveness, and is seen as a natural response that should be accepted by an individual. In contrast, lung lang is seen as a morally bad feeling, because it is at odds with the Buddhist religion that focus on compassion and the ethical code of speaking, acting, and living in non-harmful ways. For Buddhist Tibetans lung lang is "a fundamentally destructive sentiment, equally harmful to self and others…as arising from an intrinsically flawed motivational state (a desire to harm another sentient being) and generative of ultimately bad results" (Shweder, Haidt, Horton, & Joseph, 2008, p. 416). Shweder and co-researchers demonstrated how these different moral connotations become differences in quality, prevalence, intensity, and duration of the respective emotions themselves. The researchers emphasize that cultural differences in emotions often can be understood from differences in the moral meaning of the interpretations they carry out (Shweder, Haidt, Horton, & Joseph, 2008). Therefore, in each culture, emotions that promoted culturally central goals and values were more frequent and more intense.

Cultural differences in various aspects of emotion have been studied and reported. In general it can be concluded that culture influences emotion in various ways: it constrains how emotions are felt and expressed in a given cultural context; it shapes the ways people should feel in certain situations and the ways people should express their emotions (Lim, 2016).

As was mentioned above, most cross-cultural studies have compared Western cultures (including mostly the culture of North American and Western European countries) versus Eastern cultures (including mostly the culture of East Asian countries) (Lim, 2016). For this reason it is well established now that Western culture is identified as individualist culture, which means that individual's uniqueness is important; people are encouraged to express their inner states or feelings, and to influence other people. In contrast, Eastern culture is identified as collectivist culture, which means that individuals try to modify themselves and not influence others to fit in the groups they are in (Tsai et al., 2007). Therefore, in European and American contexts people make efforts to be independent and autonomous, as a result of which socially disengaging emotions were found to be more intense and more frequent, and vice versa, in Japanese cultural contexts, where people strive to be interdependent, related and live in harmony, socially engaging emotions were found to be more intense and more frequent (Kitayama et al., 2006).

Another source of evidence for the power of cultural context to influence both frequency and intensity of emotions are studies with immigrant groups. Reviewing the results of such studies, Mesquita et al. (2016) summarized that all these studies suggest the possibility that exposure to a new culture provokes changes the most prevalent and intense emotions. Moreover, the authors highlighted that the results of studies with immigrants reveal that engagement in the culture contributes to cultural shaping of

emotions. Also, cultural shaping may happen in any period of human life, and is not limited to early socialization

Emotional arousal level is other extensively investigated aspect of emotion that shows consistent cultural differences. Studies' results showed that while high arousal emotions are typical for Western culture, low arousal emotions are typical for Eastern culture. These culture-related differences are explained by the different characteristics of individualist and collectivist cultures. Tsai et al. (2007) emphasize that In Western culture, where people seek to influence others, high arousal emotions are appropriate and effective. Contrariwise, in Eastern culture, it is desirable to adjust and conform to social environment and in this case low arousal emotions work better than high arousal emotions. It was suggested that cultural differences in emotional arousal level also come from different views regarding the ideal affect, i.e. the affective state that people want to experience. That means that people in certain culture tend to experience the emotional states that are considered to be ideal in their culture. For example, Tsai (2007) claimed that Western people value high arousal emotions more than Eastern people, so they promote activities that elicit high arousal emotions. In support of this assumption are studies' findings revealing that Americans, compared with East-Asians, prefer high arousal emotional states such as excitement (Izard, 1971).

Aiming to test the universality hypothesis that all humans communicate six basic internal emotional states (happy, surprise, fear, disgust, anger, and sad) using the same facial movements by virtue of their biological and evolutionary origins, Jack et al. (2012) used a FACS-based random facial expression generator and reverse correlation to reconstruct 3D dynamic models of the six basic facial expressions of emotion in Western Caucasian and East Asian cultures. Researchers reported that analysis of the models revealed clear cultural specificity both in the groups of facial muscles and the temporal dynamics representing basic emotions. It was found that Westerners represent the six basic emotions each with a distinct set of facial muscles. Unlike them, Easterners showed less distinction, characterized by considerable overlap between different basic emotions, especially for surprise, fear, disgust, and anger. Also, cross-cultural analysis of the temporal dynamics of the models revealed that Easterners represent emotional intensity with distinctive dynamic eye activity. Based on the pattern of the results Jack and co-workers concluded that facial expressions of emotion are culture specific, which disprove the universality hypothesis and support the significant of culture on shaping basic behaviors that long time were considered biologically hardwired (Jack et al., 2012).

Another aspect of emotion that varies across cultures is the quality or nature of emotions (Mesquita et al., 2016). There are two approaches to research on this issue. In a first approach, the characteristic components of a given emotion are compared across different cultures. The question addressed by the research conducted in the framework of this approach is to what extent emotional experience is similar (or not) in different cultures. In a second approach the different varieties of experience subsumed under one emotion concept is the subject of study. This approach aims to verify the assumption that, in each culture, individuals use a given emotion concept to refer to a variety of experiences. Thus, in this case, the question addressed by research is to what extent certain varieties of an emotion occur at different rates in representatives of different cultures (Mesquita et al., 2016).

Based on the findings of studies on this issue Mesquita and colleagues (2016, p. 15) concluded that "there are multiple varieties of emotions – in terms of appraisals and action tendencies associated with emotional experience. Even if the same varieties of experience can be found in different cultures, there appear to be cultural differences in the prevalence of each variety. The most typical variety appeared to be the one that best fit the cultural meanings and ideals.

A final way to approach cultural differences in emotional experience, that will be discussed here, focuses on cultural differences in the types of phenomena recognized as included in an emotion. This perspective is closed to a constructivist model of emotions (Barrett & Russell, 2015) with the assumption that emotional experience is due to the selective perception of a variety of phenomena subjective, physiological, situational, and behavioral phenomena (Mesquita et al., 2016).

Markus and Kitayama (2004) claimed that differences in the cultural "spotlight" on emotional phenomena reflect the cross-cultural differences in models of behavior commonly: in independent cultures, for example the United Sates, feelings, thoughts and action are considered to emerge from the individuals and their internal states, and vice versa, in interdependent cultures, for example Japan or Korea, feelings, thoughts and actions are considered to emerge from the relationships between individuals. Based on the results of a series of studies, that aimed to analyze the emotions of Olympic athletes, Uchida and colleagues concluded that emotions were differently defined in Japanese and American contexts: Japanese athletes understood emotions as a phenomenon "between people", whereas American athletes understood emotions as primarily "within people" (Uchida, Townsend, Markus, & Bergsieker, 2009).

In an earlier study Levenson and his colleagues (1992) tested West Sumatran participants, asking them to pose several facial expressions. The results revealed that the West Sumatran participants demonstrated many of the same ANS responses in response to posing the facial expressions, but no one reported experience of "emotion", because for them "emotions" necessarily involved other people. Due to this perception of the emotions participants did not recognize "emotion" when they were by themselves.

In opposite, in two cross-cultural studies for facial emotion recognition, Masuda and co-researchers (2012) found that in judging people's emotions from their facial expressions, Japanese, incorporate information from the social context more than Americans. In first study, participants were required to view cartoons depicting a happy, sad, angry, or neutral human face surrounded by other human faces expressing the same emotion as the central face or a different one. The surrounding faces's emotions influenced Japanese but not Americans' perceptions of the central face (for example, the smiling target face was judged less happy if the surrounding faces expressed angry or sad expressions). Results from the second study suggested that the differences found in the first study are due to differences in attention (as indicated by eye-tracking data), because Japanese looked at the surrounding faces more than did Americans. This pattern of the results led the authors to the conclusion that for Japanese, emotions are "between people", and they see them as inseparable from the feelings of the group. In contrast, for Americans emotions are "within people", i.e., they see emotions as individual feelings.

Based on the above mentioned studies' findings it could be concluded that cultural differences in emotions give us information about the ways in which socio-cultural environments affect emotions. Cultural differences make us aware of what we accept to be "natural" and what are the boundary conditions of the emotional processes as we know them. May be the most important information the cultural differences in emotions give us is that they show the plasticity of emotions, and their adaptation to the specific socio-cultural circumstances in which they exist (Mesquita, De Leersnyder, & Boiger, 2016).

References

Barrett, L. F., & Russell, J. A. (Eds.) (2015). *The psychological construction of emotion.* New York: Guilford.

Buck R. (1988). *Human motivation and emotion*. (2nd ed.) Wiley; New York.

Ekman P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In: *Nebraska symposium on motivation*, Cole J.K. (editor). University of Nebraska Press; Lincoln, NE.

Ekman, P. (2009). Darwin's contributions to our understanding of emotional expressions. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci., 364*(1535), 3449–3451.

Ekman, P. et al. (1987). Universals and Cultural Differences in the Judgments of Facial Expressions of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(4), 712-717.

Izard C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychol Bull., 115*, 288–299.

Izard, C. E. (1971). The face of emotion. New York: Appleton-Century Crofts.

Jack, R. E., Garrod , O. G. B., Yu, H,, Caldara, R., & Schyns, Ph. G. (2012). Facial expressions of emotion are not culturally universal. *PNAS, 109*(19), 7241–7244.

Kitayama, S., & Mesquita, B. (2006). Cultural Affordances and Emotional Experience: Socially Engaging and Disengaging Emotions in Japan and the United States. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(5), 890 –903.

Levenson, R. W., Ekman, P., Heider, K. & Friesen, W. V. (1992). Emotion and autonomic nervous system activity in the Minangkabau of West Sumatra. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 972-288.

Lim, N. (2016). Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integr Med Res*., 5(2), 105–109.

Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.

Masuda, T., Ellsworth, P. C., Mesquita, B., Leu, J., Tanida, S., & Van de Veerdonk, E. (2008). Placing the face in context: cultural differences in the perception of facial emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*(3), 365-381.

Mesquita, B., De Leersnyder, J., & Boiger, M. (2016). The Cultural Psychology of Emotions. In: L. Feldman Barrett, M. Lewis, & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions*, 4th Edition, New York: Guilford Press.

Russell J. A. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of the cross-cultural studies. *Psychol Bull, 115*,102–141.

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 110*, 145–72.

Shweder, R. A., Haidt, J., Horton, R., & Joseph, C. (2008). The cultural psychology of the emotions: Ancient and renewed. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 409-427). New York, NY, US: The Guilford Press.

Triandis H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *Am Psychol., 51*,407–415.

Tsai J. L., Miao F. F., Seppala, E., Fung H. H., & Yeun, D.Y. (2007). Influence and adjustment goals: sources of cultural differences in ideal affect. *J Pers Soc Psychol, 92*,1102–1117.

Uchida, Y., Townsend, S. M., Markus, H. R., & Bergsieker, H. (2009). Emotions as Within or Between People? Cultural Variation in Lay Theories of Emotion Expression and Inference. *Personality and Social Psychology Bulletin 35*(11), 1427-39.

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

ESTABLISH THE FUNCTION OF CHILD`S LIE IN THE PROCESS OF PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOANALYSIS

Lubomira Dimitrova, Phd Student

Abstract

This report discusses the theme of child`s lie and the gradual disclosure of the ultimate function in the psychotherapy and psychoanalysis process. Some of the methods of intervention using lying as a protective mechanism by adolescents are also presented..

Key words*: psychotherapy, psychoanalysis, protective mechanisms, child's lie*

The child lie is an occasion to try to look at the child's world as he or she grows up from age 3 to age 7. During this period of development in the childhood world, many new impressions, observations, and sensations suddenly intensely and from everywhere appear. With each new day, the child discovers more new things, some of which he learns from his parents, others - from his older brother and / or sister, a third - from children's films, a fourth - from fairy tales, a fifth - from films, six - by walks in the park, etc. When the child's psyche is overwhelmed by so many new impressions, and when the child at the same time lacks the resources to cope with the arrangement of newly arrived information from the surrounding world, there is confusion; to the mix of the real with the imaginary / fantastic; of what happened to me now with what happened to my friend; of what happened to me now this way with the way I wanted it to happen (as in the story or in the movie). The lack of ability to distinguish between reality and imaginary situations leads to qualifications as a "child lie". Usually, the adult closest to the child, who spends most of the day with the adolescent, knows his or her mental world and could play the role of "translator" of what the child actually means. It is crucial to devote the necessary time and attention, and for the child to be heard, the parent should make a distinction between fiction and falsehood, and only then distinguish between reality and falsehood.

In the psychotherapist's office, parents are often asked to deal with the child's lie: "He started to lie," "He tries to lie to me, but I always catch him," "How did he learn to lie?" with which the guardians enter the treatment studio. In fact, in 90% of the cases parents are thinking of children's imagination, in particular, fiction. The abrupt ban expressed through the "I forbid you to lie" replica is actually a failure in the child's imagination and creative activity, since it does not differentiate between lying and fiction. In the process of growing up, the lack of active and passive imagination paralyzes the normal cognitive development of the child and also limits his or her outlook at adulthood. This soil is quite fertile for the emergence of childhood fears, which from fears related to parental approval can quickly turn into phobias and anxiety disorders. In psychotherapy and psychoanalysis with children, one of the key tasks of the therapist is to stop the above process.

Parents also use the lie - consciously, intentionally and with the same means. They do it because their parents and everyone around them allowed such a psychological experience to be accumulated, but this added value through proverbs like "The legs are short". One of the good techniques introduced by the therapist is related to the introduction of story therapy in psychoanalytic psychotherapy. Pinocchio's tale gives children a clear explanation of the lie, and their imagination should NOT be limited in their construction of Pinocchio's image and his long nose.

Sometimes the first fictions of children that are called "lies" are a copy of an adult's story. In such cases, child fulfillment gives rise to pardon because the adult realizes how out of place this lie has appeared. The child should hear: “You are very young to do like me; like mom, dad, dad, etc. When you grow up, there will be times when you will need to do so. Not now!".

The function of this falsehood is: "to try to do things like the big ones; to show that I'm ready to learn from them. " The failure of child behavior comes from the lack of social experience (it is only conceived within the school environment and beyond) and, undoubtedly, from the child's weak ability to differentiate purpose and means; mine and others; good now and well into the future, as well as a lack of sense of time and space.

This feature of lying is inherent in a 2-3-year-old child, when he or she begins intensively accumulating behavioral experiences through speech. He does it by the model of the adults around him, but without the ability to differentiate the details of the situation. (Stepanov, 2005; 55-64)

The child bears in awe of every adult, especially the parent. When the adult is very insistent that the child do something indispensable, and in the way of the adult, the child's fear comes, and naturally the lie, as has already been made clear above. The therapist clearly identifies the lie with the function: "avoid the penalty". The result is usually the opposite: the parent insists and the action is performed as he sees fit. The therapist brings a new perspective by offering positive communication. The parent is given guidance for dialogue with the adolescent who does not mention the word "lie". Only its function is considered and an alternative to reaction is given.

Around the age of 4, the child in many ways became independent, but not always successful. Emotional emotions begin to accumulate in the child's soul, which he needs to share with someone. The parent often lacks time or resources; it cannot accept that the given situation will give rise to unwillingness and even fear in the child alone. At such a moment, it would be difficult for the child to help himself or herself to gain the emotional comfort of the adult. This leads to a different function of the lie. Thanks to the already good possibilities, the child fantasizes pictures of his fears and projects them on the screen of his mind. He dresses them in the characters of the tales, in the actors of the films, or in the unpleasant psychosomatic feelings ("I'm afraid, I want to sleep with you", "My stomach hurts", etc.). (Winick, 2001; 18-22).

Positive parenting style implies respect for the child's emotions, but also the ability to carry out a parental action with respect to changing the form of emotional expression.

Common emotional reactions caused by fears that drive children to insincerity are crying and anger. Fear is a trait that disrupts all human relationships. Fear leads to individualistic and confrontational behavior. Living in constant fear is connected with the opinions of significant others. The child is afraid

of being ignored, ridiculed, or rated lower than other children. This is a heavy burden for childhood shoulders, and the character of the adolescent develops traits such as mistrust, sometimes envy and self-love.

Children who cannot look adults in the eye are more susceptible to distrust and suspicion. The function of a child's lie with regard to the fears aroused lies in the reasoned parental response. The reproach against the child is unacceptable and undesirable, as A. Freud notes. Against this background, it is good to note that a child believes his or her lies, because this is currently the only way to achieve "his". The parent unknowingly pushes the child to heal the lie in the behavioral manifestations of the adolescent through direct prohibition. The manifestation of establishing the function of telling lies or fiction, in parallel with providing an alternative based on understanding, is a key mechanism for building a healthy childhood psyche. The inability of the parent to realize this causes him helplessness and unhappiness, which in turn leads the child and parent to the psychotherapist's office, where the parent couple learns that we CANNOT and should not eradicate the lie from the child's mental functioning. We need to cultivate it by understanding its functions in one of the following ways:

• When the parent manages to indicate to the child the function of the lie that has been spoken, ie. to reach the psychological purpose for its appearance;

• When a well-intentioned teenager is given the better way to achieve his or her desire.

In this regard, one of the most commonly used protective mechanisms and of the elderly is denial. The analysis of literary sources examining the problem of the protection of the individual by denying the facts of reality shows that this protective measure is realized through a combination of forms. One of these was reviewed by Anna Freud and comes down to the embodiment of children's play. This form has a number of common aspects with other analogues to the defense mechanism in question (negation by imagination and negation of words and deeds). (Singer, 1979; 24-45)

The assumption that embodiment of a child's play functions as a defense mechanism is based on a number of prerequisites. First of all, it should be pointed out that there are experimental data that suggest the need to rethink J. Piaget's view of the child's self-centeredness. The experiments carried out by Piaget and V. Indeler in 1963 give rise to the defense that children up to the age of 7 cannot see in one subject what another person might see. They cannot "go beyond themselves", they cannot understand the other's perspective; they are convinced that others think, feel and imagine themselves as them. Over the years, this phenomenon has undergone decentralization and is characterized by specific dynamics. (Singer, 1979; 24-45)

Such widespread decentralization that occurs in gaming activity is more appropriately defined as "embodiment". In games, the child is able to free himself from the prohibitions, norms, rules, requirements, promises, current opportunities and to stand not only in the place of the other person, but also to perceive himself as another individual, to put himself in the role of acting a person in an unusual situation for him. As a result of the incarnation of the play, the child can express both his or her explicit desires and motives, as well as his / her hidden motives, including those related to the anxieties of the self (Singer, 1979; 24-45). The child in the process of playing creates images of situations, of other people, of himself, based on old, known but unpleasant, devaluing and disturbing facts of reality.

Another essential function of the lie that comes to the fore in the process of psychoanalysis and psychotherapy is related to the eradication of the fear of parental thinking about a child's actions. The anxiety and fear that they have not done something according to the rules of the mother or father, ie. "As it should" leads to the threat of imminent disappointment of significant adults, and in a number of the situations considered it concerns over-ambitious parents with requirements that are not in line with childhood and childcare options. Contact with the other could also provoke a lie. . The child's need for a more cordial attitude and connection with a parent or other child can turn a lie or fiction into a "helper." A child who wants the parent or other children to notice him in a different way, to have a warmer, in particular attitude towards him, is able to exaggerate and fatten up. Such childish "lies" have the meaning of a signal lamp for the parent that something is happening, ie. the function is reduced to the child's need for something, and the adolescent does not know in any other way how to express the desired and present it to us. The child will find it when the time and patience are taken to ask clarifying questions to get the details, and the adolescent manages to express his need. Qualifying a liar for a child is inadmissible.

Understanding, patience and trust must prevail in the parent's attitude to the child in the process of intense growing up. The more the child feels in his contact with his parent his love, the greater the sharing will be in person. Detrimental to a child's confidence could be the parental understanding of, "As clever as you are to lie to me, I will catch you!" This is one of the most common replicas of guardians, even in the psychotherapy situation in the office. Such an attitude prompts the child to be insincere, unwilling to share, because whatever the child says, no one in the environment of the adult believes him.

The child often abandons the objects of the known disturbing reality and sees himself in another situation where there is more beauty, where he has more power, power and security that he does not find in the family environment. Through the method of desensitization, in the protected psychotherapeutic environment of the office, the child manages to support his sense of personal worth. In the process of embodying oneself in another individual or in adopting a role-playing role, one can overcome the dissatisfaction with oneself. It denies through imagination an unpleasant fact that, in the fantasy image, becomes the opposite of reality for the adolescent, which brings pleasure and a sense of personal significance. It is accepted that such a reversal of the unpleasant into the pleasurable in the process of psychotherapy and psychoanalysis has its catalysts. One of them is undoubtedly the child's self-confidence.

The source of the displeasure that causes the child's "lie" is not only related to the inner world of the child, who is concerned not only with his or her poorly developed data, but also because of his / her poor relationships with adults, which in many of the cases, instead of helping the child, work unconsciously against him and his peace of mind. The child in this case also deals with the imagination.

The child, denying his unsatisfactory personal status, embodies other objects that provide him with a pleasant sense of prestige and security that affect his own sense of worth (Kurt, 1982; 70-83).

Self-esteem is formed by the feelings one experiences with oneself (Shibutani, 1967; 55-58). An individual may approach himself as a less or more valuable object, with less or more respect: to treat himself with a lower dose of confidence and affection or with high, even narcissistic love . . Self-esteem is an expression of the level of recognition of one's own positive manifestations of attained gains in

relationships with the social environment, which are against the background of the approval of significant people, as well as the existing norms and rules in this society. This phenomenon is an indicator of the inner comfort experienced, depending on how much the adolescent's feelings are factored into reality. Studies of children indicate a tendency to deny a wide range of aspects of the environment in order to prevent anxiety from occurring. At the same time, with increasing age and level of self-esteem, there are both upward and downward trends in the negation of parts of reality. Before making a specific review of these trends, it is appropriate to address a number of questions, including:

• How does the child cope with the unpleasant and disturbing reality by embarking on a play in the process of psychotherapy?

• What exactly is this worrying reality about the individual adolescent?

Adolescents use lies as a tool for dealing with conflicts. This function is reduced to the first age crisis (the crisis of the other), the child learns his first psychological attempt to win in a conflict situation because he will "serve", ie. will bring in some of the truth or its fiction (Boncheva, 2013; 15-18). This is a necessary protective reaction for the child, as specified above. It has its own good side - at all costs, to satisfy one's own desires and intentions: to provoke the adult to unravel, to learn about children's needs (Ginet, 1988; 25-29).

In the process of incarnation, the child is the protagonist, perceiving himself as another person or animal, occupying a central place in certain environments and situations, but in all cases he sees himself as many, but great; not weak, but strong; not neglected, but rewarded with positive attention, i.e. the "lie" of being something else or someone else protects personal value. The status of the child is expressed in the assessment that he places on himself as a being who lives and occupies a certain position in the family hierarchy, in the study group, in the group of friends and peers (Satire, 1996; 58-60).

Some adolescents transform themselves through false statements. They are seen as big cocoa; great dad. Here, a symbol of prestige is sought in the growth of one's own I-image, which is a request to the therapist to work with the personal value of the child. There is a transition from the real and unwanted social status to the desired but imaginary status, ie. the transition from child to adult. It is a calming tool for stereotyped use to counter anxiety experiences (Pavlov, 1961; 58-64).

WHO figures from 2000. show that with increasing self-esteem and age, the desire for children to maintain their personal status at the level increases. One way of such support is by increasing physical attractiveness, with the pursuit of greater external attractiveness manifested in both passive and active form for the "child liar". The child becomes an attractive animal representative; in a beautiful fairy tale character or just trying to become more exquisite. An illustration of the desire to gain personal value are the following fantastic constructions, most often demonstrated in the psychotherapy room: "I imagine myself to be gentle and beautiful as a princess", "I stand in the mirror and I am more beautiful than Snow White"; "I'm stronger than Batman," "I'm bolder than Spiderman" (Gergely & Watson, 1966; 1181-1212).

The incarnation takes place in two directions: in another object, or in oneself, but as in a subject manifesting itself in a later biographical period of time. This raises anxiety and one of the ways to protect it from children is to discover the possibility of "lying" that they are another prestigious object. Going through the five steps of positive psychotherapy, the child reaches the stage of expanding goals and

it is here that the child develops his / her imagination and plans a dreamy future. The balance model shows a frequent escape in the realm of fantasy.

It is the psychotherapist's job to make a thorough analysis of this categorical "escape" and to incorporate this action into a lasting positive trait of character. The result is the limitation of anxiety by the unordered change in the composition of a significant social environment (Carr, 1989; 87-97).

Through the play situation in the treatment room, the child discovers the positive attention of the adults and is about the control of the more mature with whom he or she associates. On the basis of the regression, much of the intuitively perceived signals from the child that the avoidance of anxiety from poor adult relationships can be made by embodying himself in the past, but as he appeared in previous years, are constructed. ie once again becoming a small child that everyone enjoys and admires. The lack of confidence in the child's capabilities makes him or her feel isolated from the daily life of adults, and the unpleasant experience of neglecting his or her personality motivates him to construct imaginary situations based on progress in future interactions with adults (Gardner, Busby, & Brimhall, 2007; 113-128). This is the function of the "lies" associated with the fantastic constructions such as: "We had a picnic yesterday", "We were yesterday for a day at sea in Greece" and others. The lack of tenderness and attention to the child is related to the lack of non-verbal contact with the child. It is good that in the process of psychoanalysis and psychotherapy the parent is aware of this fact and is ready to meet him, dressed in words at the stage of verbalization (Stamatov, 2000; 59-61).

Whatever provokes the child with his fanciful falsehoods, it is not permissible to impose punishment, which in any case is in danger of hurting the mental world of the adolescent - including offensive qualifications as a "liar" and replicas such as "You cannot you believe ”are detrimental to childhood calm (Kline; 2002; 11-15).

Denial, falsity, fantasy become harmful to the child when it is very difficult to part with their fantasy constructions, when they occupy most of the time in waking consciousness. Thus the child's "lie" ceases to be associated with fantasy images and becomes "automatism and persistence" (Freud, 2000; 150-160).

We are entering an age where new ideas, new methods and new understandings of the perception of the child's personality emerge. Science eradicates established habits and traditions. The knowledge we acquire creates new responsibilities for the parent, but as a compensation they allow him or her a better view of childhood problems, and for the therapist the added value is to gain greater opportunities to help their trusted children (Fosha, 2000; 18- 22). It is very important, as psychotherapists and psychoanalysts, to make sure that the individual manifestation considered in the overall appearance of the person is irrelevant, and we can only perceive it if we analyze it in relation to the personality of the child as a whole (Frijda, 2009; 264-271).

References

Boncheva, Iv. (2013). *Psihologia na detskoto razvitie*. [Child developmental psychology]. Varna: Slavia; 15-18

Carr, A. (1989). *Counter-transference to families where child abuse has occurred.* Journal of Family Therapy, 11: 87-97

Fosha, D. (2000). The Transforming Power of Affect: A Model for Accelerated Change. NY: Basic Books; 18-22

Freud, A. (2000). *Egoto i zashtitnite mehanizmi*. [The ego and the defense mechanisms]. Sofia: Hummingbirds; 150-160

Frijda, N. (2009). *Emotion experience and its variates*. Emotion Review 1 (3); 264-271

Gardner, P., Busby, M., Brimhall, A. (2007). *Putting emotional reactivity in its place? Exploring family-of-origin influences on emotional reactivity, conflict and satisfaction in premarital couples.* Contemporary Family Therapy 29: 113-128

Gergely&Watson. (1996). *The social biofeedback model of parental affect mirroring.* International Journal of Psycho-Analysis, 77; 1181-1212

Ginet, X. (1988). *Deteto I nie.* [The children and us]. Sofia: Science and Art; 25-29

Kline, M. (2002). *Lubov, zavist, blagodarnost*. [Love, envy, gratitude]. Sofia: LIK; 11-15

Kurt, L,(1982). *Feldtheorie*. Bern: Huber und Klett Cotta; 70-83

Pavlov, Iv. (1961). *Lectures on the work of the large cerebral hemispheres*, vol. 4. Moscow; 58-64

Peseshkian, N. (1998). [Positive psychotherapy of everyday life]. Varna: Slavena; 56-63

Satire, B. (1996). *Preotkrivane na semeinata harmonia*. [Rediscover family harmony]. Sofia: Science and Art; 58-60

Shibutani, T. (1969). *Social psychology*. Moscow; 55-58

Singer, J. (1979). *Affect and Imagination in Play and Fantasy. – In: Emotions in Personality and Psychopatology*. New York: Izart; 24-45

Stamatov, R. (2000). *Detska psihologia.* [Child psychology]. Plovdiv: IM at PU; 59-61

Stepanov, S. (2005). *Azbuka na detskata psihologia*. [Alphabet of Child Psychology]. Sofia: Guarantor-21; 55-64

Winick, D. (2001). *Deteto, semeistvoto I sociuma*. [The child, the family and the outside world] Sofia: LIK; 18-22

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

ПСИХОЛОГИЧНИ КОНЦЕПЦИИ И ТЕОРЕТИЧНИ МОДЕЛИ НА УЧЕНЕТО. КОГНИТИВЕН РАКУРС

PSYCHOLOGICAL CONCEPTS AND THEORETICAL MODELS OF LEARNING. COGNITIVE PERSPECTIVE

Гл. ас. д-р Наташа Вирмозелова Ангелова

Natasha Virmozelova Angelova, Ph.D.

natasha.virmozelova@gmail.com

Резюме

Целта на статията е да представи по-известните теоретични модели свързани с учебния процес и заучаването на нова информация като цяло. Когнитивните теоретици смятат, че ученето се осъществява чрез вътрешна обработка на информация. Информационната теория разглежда процесите, чрез които се осъществява обучението, когато обучаемият осъществява активна роля в търсенето на начини да разбере и обработи информацията, която получава, и да я свърже с това, което вече е известно и съхранено в паметта му. Информационната теория фокусира умствените процеси, като учебния процес се обяснява като реорганизация на преживяванията или чрез постигане на нови прозрения, или чрез промяна на старите. Теорията за двойното кодиране на Алън Павио, според когото хората се учат чрез два вида когнитивно преработване: вербално и невербално. Теорията на Майер за мултидименционалното учене, която постулира, че хората се учат по-добре при използването на повече стимули. Разгледани задълбочено са също така и теорията за когнитивното натоварване, за експертната оценка, ситуативното или контекстуално обучение, за функционалното съдържание. Обърнато е специално внимание и на теоретиците на гещалтпсихологията.

Ключови думи : *Когнитивни модели, учене*

Abstract

The purpose of this article is to present some well-known theoretical models related to the learning process. Cognitive theorists believe that learning is done through internal processing of information. Information theory examines the processes by which learning takes place, where the learner plays an active role in searching for pathways to understand and process the information and to relate it to what is already known and stored in ones memory. Information theory focuses mental processes, explaining the learning process as a reorganization of experiences, either by reaching new insights or by changing old ones. Alan Pavio's theory of double coding, according to which people learn through two types of cognitive processing: verbal and non-verbal. Meyer's theory of multidimensional learning, which posits that people learn better when using more stimuli. The theory of cognitive workload, situational or

contextual learning, and functional content are also discussed in depth. Special attention has also been paid to the theorists of Gestalt psychology.

Key words: *Cognitive models, learning*

Въведение

Психологичните теории обясняващи процеса учене са организиран набор от принципи, които обясняват как индивидите придобиват, съхраняват и използват знанията си. Чрез изучаването и опознаването на различните теории за учене можем по-добре да разберем как то се осъществява. Теориите могат да се използват като насоки, които да подпомогнат избора на инструменти за създаване на ефективни обучителни модели, насърчаващи придобиването и използването на определен набор знания.

В когнитивната психология се разглежда структурата на обучението от три основни перспективи :

1. Бихейвиористична, където новото поведение или промените в поведението се заучават чрез свързване на стимулите, въздействащи върху индивида и ответната му реакция.

2. Конструктивистична, където се акцентира върху изграждането на собствени познания за света, базирани на индивидуалния опит.

3. Обработка на когнитивна информация (когнитивистична), където се отделя внимание на начините и психичните механизми, чрез които се обработва и усвоява информацията, така че това да доведе до осмислянето и съхраняването ѝ, с цел по-нататъшно използване.

Теоретиците на бихейвиоризма вярват, че знанието съществува независимо и извън хората. Те гледат на учащия като празен шаблон, на когото трябва да бъде предоставен опита. Бихейвиористите смятат (Watson, 2013; Pavlov & Anrep, 2003; David 2014), че ученето всъщност се случва, когато нови поведения или промени в поведението се придобиват чрез асоциации между стимулите и съответните им отговори.

Конструктивизмът се основава на предпоставката, че всички хора изграждат собствената си перспектива за света, базирана на индивидуалния си опит и вътрешното познание. Конструктивизмът като парадигма постулира, че ученето е активен и съзидателен процес. Учещият е конструиращ собственото си информационно поле. Хората активно създават свои собствени субективни представи за обективна реалност. Новата информация се свързва и напасва на предишните знания, така че мисловните представи са от субективен порядък и следват определен ред.

За разлика от бихейвиористичното, конструктивизмът държи позицията, че ученето е контекстуализиран процес на изграждане на знание, а не на придобиване на външна за индивида информация. Знанието се изгражда на базата на личен опит и хипотези за околната среда

Когнитивистката гледна точка се основава на идеята, че хората обработват информацията, която получават, а не само реагират на стимули (т.е. мислят за това какво се случва). Промените в поведението се наблюдават, но само като индикатор за това, което се случва в главата на обучаемия. Умът на обучаемия е като огледало, върху което се отразят новите знания и умения. Обработката на когнитивната информация се използва, когато обучаемият има активна роля в търсенето на начини да разбере и обработи информацията, която получава, и да я свърже с това, което вече е известно и съхранено в паметта му.

Информационна теория

а) Учебен процес

Когнитивните теоретици смятат, че ученето се осъществява чрез вътрешна обработка на информация. За разлика от бихейвиоризма, обработването на информация се управлява от вътрешен процес, а не от външни обстоятелства. Когнитивният подход към ученето се фокусира върху умствените процеси, като учебния процес включва реорганизация на преживяванията или чрез постигане на нови прозрения, или чрез промяна на старите. По този начин ученето е промяна в знанието, която се съхранява в паметта. Накратко когато в психичната система постъпят външни данни, умът ги обработва, някои от тях отпадат, а други се съхраняват. Информацията се обработва първоначално в работна памет. След това информацията, която трябва да бъде запазена, преминава в дългосрочната памет. Тъй като работната памет има малък капацитет за обработка на информацията обикновено се използват две стратегии за запаметяване: повтаряне на информацията и chunking, което представлява разчленяване на по-голяма информация и групирането й в по-малки и лесни за съхранение групички от символи. (Driscoll, 2005; Ibrahim, 2012; Sweller, 2010). Често срещан пример за групиране е на телефонните номера. Да се запомнят десет числа е по-трудно, отколкото, когато числата се поставят в по-малки групи: 359-941-0651. Когато информацията се премества в дългосрочната памет тя се кодира и съхранява по определен начин, който я прави по-лесно достъпна. Най-често използваният модел за съхранение на информацията е теорията на схемите. В този модел информацията се групира в смислени категории или схеми (Kalyuga, 2010). Следователно, ученето може се случва чрез един или повече процеса:

натрупване (добавяне на нов факт към съществуваща схема), прецизиране (промяна на съществуващата схема, така че тя да стане по-съвместима с опита) и преструктуриране (създаване на изцяло нови схеми заменящи или включващи старите) (Driscoll, 2005).

Тъй като работната памет е ограничена, обучаващите се използват различни стратегии за съхраняване на съответните данни. Обучаващият се може да използва редица техники за подобряване на учебния процес чрез създаване на схеми за по-пълноценно усвояване на информацията. Изхождайки от няколко теоретични подхода, изследователите се стремят да предложат различни начини за усъвършенстване на обучението, като се имат предвид вродените когнитивни ограничения. Такава стратегия включва картографиране на понятията, което представлява графично изобразяване на взаимоотношенията между елементите на системата от понятия, като предварително са организирани в обобщени схеми, към които въвеждания материал запълва празнината между това, което обучаемият вече знае и очаква да научи (Driscoll, 2005). Друга стратегия е чрез метафора или аналогия, сравняващи новата информация с вече научената информация. Повторението на информацията е също така успешна система за разширяване на паметовия обем, като съответно честото извикване на информацията затвърждава и фиксира нейната консистентност на първоначално въведената информация. Ученето чрез изображения също има висока мнемонична стойност. Така се предоставя възможност за психично визуализиране на материала или концепциите.

Информационната теория разглежда процесите, чрез които се осъществява обучението. По-конкретно, се фокусира върху аспектите на кодирането, съхранението и извличането на информация от паметта.

Основната идея на тук е, че човешкият ум е като компютър или информационен процесор. Тези теории приравняват мисловните механизми с тези на компютъра, тъй като приемат, че психичната система получава данни чрез входовете (сетивната система), преработва се информацията чрез различни процеси и данните продължават към изхода на системата, чиито най-ясен резултат е поведението на човека. Тоест информацията, събрана от сетивата (вход), се съхранява и обработва от мозъка (процеси) и накрая това води до поведенчески отговор (изход).

Теорията за обработка на информацията е разработена и разширена през годините. Най-забележителната при създаването на модели за обработка на информация е теорията на Аткинсън и Шифрин (Atkinson & Shifrin, 1968), която представя последователен модел, както бе споменато по-горе (Craik & Lockhart, 1972). Тази теория има строга линейна структура, което значително намалява сложността в разбирането за функционирането на човешкия мозък и въз основа на нея се разработват допълнителни теории. Следвайки

информационния модел, Крейк и Локхарт (Craik &Lockhart, 1972) извеждат модел, който обяснява, че съществуват различни нива на обработка на информацията (Moris и кол., 1977). Те подчертават, че информацията се разширява (обработва) по различни начини (внимание, възприятие, разпознаване и осмисляне), които оказват влияние върху способността за достъп до информацията по-късно. С други думи, степента, в която е обработена информацията, се отразява на това доколко тя е научена.

Брансфоррд (Morris и кол., 1977) разширява идеята Крейк и Локхарт, като добавя, че информацията ще бъде по-лесно извлечена, ако начинът, по който тя се извлича, е подобен на начина, по който тя е била въведена.

Следващото голямо развитие в теорията за обработка на информацията е моделът на Румелхарт и МакКлеланд (Rumelhart & McClelland, 1988) за свързване на постъпващата информация с вече наличната, който се подкрепя от настоящите изследвания в областта на невронауките (Baddeley, 2001). Според тази теория информацията се съхранява едновременно в различни области на мозъка чрез изградена мрежа от връзки.

Общият модел на теорията за обработка на информацията включва три компонента:

b) Сетивна памет

В сетивната памет информацията се събира чрез сетивата чрез процес, наречен трансдукция. Чрез активността на рецепторните клетки се променя формата на информация, по начин по който мозъкът може да я обработи. Обикновено този етап на кодирането на информацията съобразно на сетивния орган, чрез който се въвежда, се случва за много кратко време, вариращо до около три секунди и е несъзнавано. Нашите сетива постоянно са бомбардирани с голямо количество информация. Сетивната памет действа като филтър, съсредоточавайки се върху това, което е важно, и изключвайки това, което не се разпознава като необходимо. Въведената информация привлича вниманието ни и по този начин продължава в работната памет, обикновено ако е подходяща или позната печели в конкурирането с останалите информационни стимули.

c) Работна памет

В оригиналните разработки на Бадли и Хитч (Baddeley и Hitch 1974) моделът на работна памет се състои от три компонента (Baddeley, 2001). Система за контрол, която оперира цялата дейност на работната памет, включително избора на информация, метода на обработка, смисъла и накрая прехвърлянето в дългосрочната памет или забравянето й. Две подсистеми, които съответстват на сетивния паметов склад – слухова и зрителна, обработват съответно слуховата и визуалната информация. Сетивната памет, прехвърля информацията в работна памет, където тя престоява около 15-20 секунди, с капацитет за 5-

9 единици информация. Информацията се поддържа в работната памет чрез повторение, докато протича обработването и организирането й. Обработката, случваща се в работната памет, се влияе от редица фактори. Първо, индивидите имат различни нива на когнитивен капацитет и способност за използване на психичните усилия, в даден момент, поради индивидуалните характеристики и интелектуалния си капацитет. На второ място, информацията, която се повтаря многократно, става автоматична и следователно не изисква много когнитивни ресурси (например каране на велосипед). И накрая, според задачата, хората използват селективна обработка, за да съсредоточат вниманието си върху информация, която е по-важна и необходима.

d) Дългосрочна памет

Дългосрочната памет включва различни видове информация: декларативна (семантична и епизодична), процедурна (как да се направи нещо) и за образна (умствени образи). За разлика от предишните, дългосрочната памет има неограничен обем. Най-важният фактор тук е структурираността на информацията, която подпомага или възпрепятства достъпът до нея. Това се влияе от правилното кодиране (процес на обработка при прехвърляне към дългосрочната памет) и процесите на извличане (сканиране на спомените за търсената информация и прехвърлянето им в работната памет, така че да може да се използва). Както се подчертава от Брансфорд, степента на сходство между начина, по който е кодирана информацията и начина, по който е структурирана в паметта, оформя качеството на процеса на извличане. Като цяло, се смята, че си спомняме много по-малко информация, отколкото всъщност се съхранява в паметовата система.

Теория на двойното кодиране

Проучванията на Алън Пейвио за "двойното кодиране"(Paivio, 2007), започнали в края на 60-те години на XX век, имат голямо влияние върху теориите за това, как мултидименсионалността на когнитивната система допринася за ученето.

Според неговата теория хората се учат чрез две когнитивни преработки: вербална и невербална. Получаваните невербални стимули са разделени в няколко модалности и съответно на тях изграждат образи: визуални, слухови, хаптични (усещанията чрез пръстите и ръцете), обонятелни, вкусови и емоционални. Изградените образи на вербалните стимули приемат формата на думи, мисли, идеи. Така хората изграждат връзки между образите на вербалните и невербалните стимули, които укрепват в познавателните структури на ума.

Образите са латентни, докато не бъдат активирани или съзнателно свързани с нещо външно. Активирането се извършва както от вътрешната система към външен стимул - например, свързване на вътрешен образ на чаша с действителна чаша - и обратно при свързването на изображението на чашата с думата "чаша". Също така, не само чуването на думата „чаша" предизвиква появата на нейния образ, но могат да се предизвикат и различни сетивни и емоционални образи, свързани с този на думата „чаша".

Взаимодействието между тези системи засилва и укрепва заучаването на факти, думи, действия и процедури т.н., и колкото повече от модалностите са активно ангажирани, толкова по-добре се заучава информацията.

Например, когато децата започват да изучават и опознават света около себе си, в контакта си с външния свят чрез вербалните и невербални стимули те събират образи, които се свързват в едно цяло. Децата гледат многократно определен предмет, докато предмета не бъде опознат и след това може да бъде разпознат и назован или посочен сред множество други. В течение на времето децата научават, че обектът обикновено се използва по определен начин и служи за конкретни цели. Децата чуват звука на думата и се научават да го назовават. Когато се научат да четат и пишат, получават допълнителни визуални и невербални възможности за свързване с този предмет. Виждането на предмета може дори да задейства вътрешното "слушане" виждайки предмета представен в писмена форма. Да се научиш да пишеш думата добавя още психомоторни връзки към вербалните и невербалните. Пейвио доказва, че снимки и изображения се помнят по-добре от конкретните думи, като съотношението им е 2 към 1 (Paivio, 2007), а също така, че чрез ангажиране на аудио и визуални канали (видео уроци), ученето е най-ефективно.

Теория за мултидименсионалното учене (Mayer)

Когнитивната теория на Майер (Mayer, 2009) за мултидименсионалното учене постулира, че хората се учат по-добре от думи и снимки, отколкото само от думи, но простото добавяне на думи към снимките не е ефективен начин за постигане на ефективно учене.

Теорията на Mayer предлага три основни допускания, когато става дума за мултидименсионално учене:

а) Съществуват два отделни сетивни канала (слухови и визуални) за обработка на информация.

b) Всеки канал има ограничен (ограничен) капацитет. Хората могат да обработват само ограничен обем информация в даден канал наведнъж и да изградят смисъл относно входящата информация.
c) Обучението е активен процес на филтриране, избиране, организиране и интегриране на информация въз основа на предварителното познание.

Майер обсъжда и ролята на три паметови склада: сетивен (където постъпват информационните стимули), работен (където активно се обработва информацията за създаване на умствени образи или "схеми") и дългосрочен (хранилище на познанията). До тук теорията не се отличава много от информационната теория, чийто дериват фактически е и теорията на Майер. По-специфичното в неговите разработки е идеята, че мозъкът не интерпретира представянето на думи, картини и слухова информация по взаимно изключващ начин, а тези елементи се подбират и организират динамично. Майер подчертава значението на обучението за организиране на информацията с цел по-лесното й извличане и използване (основано на тестване на съдържанието и демонстриране на успешното прехвърляне на знания), когато нова информация е интегрирана към предишните знания (Mayer и Moreno, 2003). Принципите на когнитивна организация типични за конкретния индивид, включително осигуряването на последователна вербална или картинна информация, насочва обучаващите се да избират подходящите думи или изображения за извличане на информация от дълговременния паметов склад, като това намалява натоварването на един единствен канал за обработка (Mayer, 1997; 2003).

Теория на когнитивното натоварване

Както бе отбелязано по-горе, капацитетът ни за работната памет е ограничен. През 1956 е първият опит да се измери колко ограничен е той се появява като класически "магическото число на Милър 7+/-2" (Paas и Ayres, 2014). Най-общо седем плюс или минус два елемента могат да бъдат представени в работната памет едновременно. С течение на времето концепциите за ограничеността на работната памет са се променили - например, Paas и Ayres (Paas и Ayres, 2014) заявяват, че четири плюс или минус един елемент могат да бъдат обработени едновременно за около 30 секунди. Независимо от точното "магически число", е известно както от изследванията, така и от личния опит, че едновременно не могат да се обработват повече от няколко елемента. Изследванията върху теорията на когнитивна трудност предлагат начини, по които инструкцията може да бъде разработена така, че да се увеличи производителността на работната памет чрез

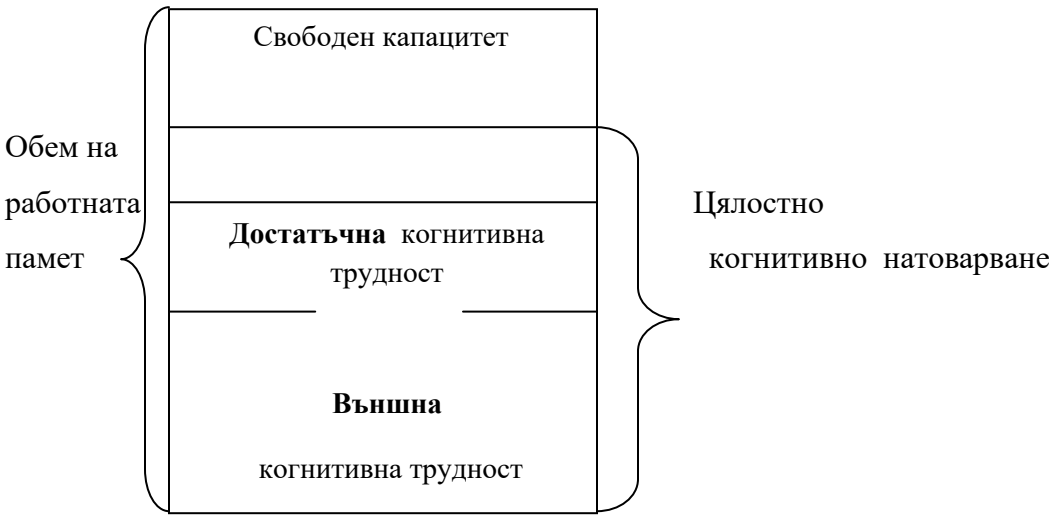
минимизиране на външната или разсейващата информация. По този начин учащите се могат да обработват по-лесно в работната си памет и да съхраняват съответните знания в дълговременната памет.

Съществуват три вида когнитивна трудност (Moreno и Park, 2010; Paas и Ayres, 2014):

a) Вътрешно когнитивно натоварване, което представлява трудност, присъща на самото съдържание.
b) Външно когнитивно натоварване, което е информация или събития, дейности, които не са необходима за ученето.
c) Способността за достатъчно когнитивно натоварване, която подпомага формирането на схеми за учащите.

Джон Суелър (Sweller, 2010) описва човешката когнитивна организация и необходимостта от прилагане на принципи основаващи се на съвременните познания за мозъка и паметта. Sweller първо описва различните типове памет и как са свързани със схемите съдържащи се в дългосрочната памет, които действат като "основен изпълнителен процесор" и пряко влияят на начина, по който информацията се синтезира в работната памет. Основната му разработка е по отношение на обема и работата на работната памет. Липсата на схеми, указания за преработка на информацията се предполага, че осигурява възможност на обучаващите се да разработят собствени схеми.

Фиг.№1 Модел на Sweller за когнитивно натоварване



a) Вътрешно когнитивно натоварване

Първоначално е описано от Суелър (Sweller, 2010) и представлява идеята, че цялата трудност се съдържа в задачата (например, изчисляване на 5 + 5). Тази присъща трудност не може да бъде променена от вън. Въпреки това много схеми могат да бъдат разделени на отделни "субсхеми" и да бъдат преподавани изолирано, за да бъдат по-късно събрани в едно и описани като заедно.

b) Външно когнитивно натоварване

За разлика от вътрешната, външната когнитивна трудност е във външните обстоятелства. Тази форма на когнитивна трудност се генерира от начина, по който се представя информация на обучаемите (т.е. структурираността на учебния материал). За да илюстрираме един пример за външна когнитивна трудност, предполагаме, че има поне два възможни начина да се опише геометричната форма триъгълник. Инструкторът може да описва триъгълник в вербално, но ако покаже фигура на триъгълник е по-лесно за учащият, който все още няма изградена схема за триъгълник.

c) Достатъчно когнитивно натоварване

Достатъчната когнитивна трудност е трети вид, който се насърчава да бъде разработван от учащите се. Това е когнитивна трудност, за която се има предвид като начина на обработване, конструиране и автоматизиране на образите, схемите, действията.

Докато външната когнитивна трудност е резултат от неподходящи инструкции и условия за обучение, а вътрешната неподходяща по сложност задача, то достатъчната когнитивна трудност се смята за "ефективен" когнитивен товар, причинен от успешната конструкция на изградената вече схема.

Теория на експертната оценка

Теорията на експертната оценка представлява актуализация на класическите теории за поведенческо обучение, които датират от Павлов, Уотсън, Едуард Торндайк, Едуард Толман, Кларк Хъл и Б. Ф. Скинър. Но през 70-те и 80-те години на миналия век, доминиращите теории за това как хората успяват на работното място и в кариерата си, поставят все по-сериозен акцент върху теориите за личностните черти. Също така голяма част от задачите на тестовете за изследване и идентифициране на хора с високо развити способности, са включени към тестовете измерващи общата когнитивна способност (g) и тестовете измерващи интелектуални черти чрез което се разработват и генерират изследвания, голяма част от които се използват за подбор и класифициране на кадри.

Ericsson (1996), създава лаборатория за проучване на развитието на експертния опит. Той предполага, че талантът, който е така полезен на работното място и живота като цяло, не се основава само на когнитивни способности или личностни черти, а на придобиване на умения и знания чрез учене и практика. Неговата лаборатория генерира редица проучвания, (Ericsson, 1996; Ericsson и Smith, 1991) чрез които доказва, че експертността (и талантът като цяло) изглежда по-скоро зависима от активното включване в практиката, отколкото от теорията на класическото обучение. По-специално, степента на въвлеченост в практиката, заедно с качествена учебна програма и експертното обучение, са когнитивно усилена дейност, в която човек мисли за това, което прави. Тук се включва отразяващ компонент, плюс възможността да се получи обратна връзка за качеството на работата чрез експерт треньор. Ериксън също така твърди, че за да документираме развитието на експертния опит, трябва да има ясно определени резултати от обучението, срещу които обективно може да се измери развитието на експертността.

Теория за ситуативното или контекстуално обучение
(по Brown, Collins и Duguid)

Тази теория подчертава, че знанието на хората е свързано с, и изградено в рамките на дейността, контекста и културата, в която е научено (Aydede, Robbins, 2009; Brown, и кол., 1989). Обучението е социално и ситуативно, а не изолирано от контекста, в който се упражняват знанията. Тъй като хората се учат, докато взаимодействат помежду си чрез съвместни дейности и чрез езика, докато обсъждат и споделят знания за решаване на проблемите в условията на определени обстоятелства.

Например, ако изучаващите чужд език просто заучават наизуст думите от речника на даден език, за да обогатят запаса си от думи, този често самотен труд позволява усвояването само на основни части от чуждия език, но когато се усвояват нови думи чрез разговори с някой, който владее езика, то учещите се усвояват още по-важни аспекти, а именно как тези думи се използват в местната култура и в ежедневните социални взаимоотношения.

По време на това социално взаимодействие между начинаещия и експерта се споделят важни умения, взаимодействия и опит. Начинаещият се учи от експерта като чирак, а експертът често предава своите методи и традиции, които са автентични и които ученикът може да научи само от експерта. Това е форма на социокултурно учене, където експертът е практикуващ, което означава, че редовно използва уменията, които ученикът иска да усвои. Тази теория помага на изследователите да разберат по-ясно как хората

усвояват информацията, дали е в резултат на това, че са фокусирани върху онова, което учат в ежедневието си или, защото са в контакт с автентичен контекст. Освен това този подход помага на преподавателите да разберат как да се възползват от вече наличните знания и умения на своите ученици, в пътя по преподаване на ново съдържание и умения.

Теория за функционалното съдържание
(Thomas Sticht)

Според тази теория, тъй като съществуват различни стилове на обучение, е необходимо преподавателите да открият най-подходящия и функционален метод за преподаване, така че техните ученици да развиват учебните си навици и да усвояват най-пълноценно знанията. Теорията на функционалното съдържание се основава на предпоставката, че учениците се научават най-добре, когато обучението е базирано на наличните познания, складирани в дългосрочната памет (Sticht, 1987). Тоест трябва да се използва функционално контекста, в който новата информация ще бъде включена, като се разработят такива учебни стратегии, които изискват от учениците да използват езиковите умения и способностите си за решаване на проблеми (Sticht, 2000). Въпреки че, теорията за функционалното съдържание е когнитивна теория, тя е в известно противоречие с други когнитивни теории, които поддържат хипотезата, че обучението се осъществява на етапи и е независимо от влиянието на външната среда. Sticht подчертава, че ученето има много общо с взаимодействието на човека с външната среда. Вместо обучителните стратегии да бъдат напаснати към конкретни етапи в развитието на човека, би било по-добре да се съотнесат към учениците и техния на личен опит. Важно е, според теорията на функционалния контекст на Sticht, че ученето се осъществява чрез разширяване смисъла на дейността на учениците извън учебната среда, което им дава възможност да пренесат успешно усвоеното съдържание в своето ежедневие.

През 1975 г. Thomas Sticht развива тази теория конкретно за обучението на възрастни (Sticht, 1975). Неговата теория за учене е тествана в разработването на курс за обучение на военен персонал. Резултатите от програмата позволяват на Sticht разработването на технически наръчници и учебни материали, които военноморските сили да могат да използват, за обучение на персонала си.

Целта на теорията за функционалното учене е чрез по-рано усвоени познания като четене, писане и основни математически способности да се развиват други умения, които учащите се действително ще могат да използват функционално съобразно задачите и изискванията към тях.

Много важен компонент на тази теория езиковата и математическа грамотност, които са и основни цели и едновременно с това средства чрез, които се постига усвояване на умения като критично мислене и решаване на проблеми.

Важен компонент на теорията на Стихт е и процеса на оценяване, който не е свързан със оценка а знанията изобщо, а с измерване на владеенето на учебното съдържание в конкретен учебен материал, който също така е бил подготвен с конкретна цел.

Друг специфичен аспект е, че учебната програма се развива от учителя конкретно и съобразно групата от хора към която е адресирана. Основното му съображение е, че възрастните не се интересуват от прекарване на време да научат нещо, което не е свързано с тяхната работа. В зряла възраст, хората са склонни да знаят точно какво искат и изискват конкретно по съдържанието на дейността им, обучение.

Корени на тази теория се откриват още през 1861 г. когато американски учители разработват специфично обучение за освободените след гражданската война, роби. Усилията им били насочени към развиване на учебно съдържание, което се основава на предишния живот на освободените роби, чрез добавяне на нови умения към предишната си база от знания. Вместо да предложат обучение на нивото, на което детето започва образованието си, учителите след гражданската война в Америка, изработват материалите така че, да развиват настоящата житейска ситуация, за която новоосвободените роби не са имали умения за справяне. Американските войниците от Втората световна война също са били обучавани чрез използването на материали, отнесени изцяло към текущите работни задачи.

Така използването на обученията основани на теорията за функционалното съдържание, се разпространява широко в програмите за грамотност и развиване на професионална компетентност у възрастни, като ги подготвя за реални работни ситуации и им дава възможността да бъдат успешни в избрания от тях професионален сектор.

Теория за Гещалта
(von Ehrenfels)

Терминът "Gestalt" произлиза от немската дума, която най-общо означава цялостност. Основната теза тук е, че цялото е по-голямо от сумата от неговите части и приведено към ученето това означава, че познанието е повече от на механичното възпроизвеждане на отговори. Както при другите теории за обучение, теорията за гещалта по фон Еренфелс (Ehrenfels, 1937) има закони за организация на получаваната

информация, чрез които функционира. Тези организационни закони са част от състава на структурата на възприятията, а в този смисъл и част от структурата на човешкия ум. Теоретиците на Gestalt-a (Wertheimer, 1938) твърдят, че опитът и възприятията на учащите имат значително влияние върху начина, по който се възприема и заучава информацията. Ученето се получава най-добре, когато учебния материал е свързан с реалния житейски опит.

Според фон Еренфелс човешкият мозък има способността да създава карта на стимулите и да открива връзките между отделните такива, като по-късно когато обучаемият възприеме само една част от информацията автоматично възпроизвежда цялостната картина. Това е първият организационен закон, наречен "фактор за затвореността", и не се отнася само до изображения, а и до мисли, чувства и звуци.

Основавайки се на теорията на гещалта, се смята, че човешкият мозък групира елементите на учене, които са близко разположени един до друг в едно цяло, а не ги възприема като отделни части. Този организационен закон се нарича "фактор на близостта" и обикновено се среща в комбинирани учебни дейности, например като текст и музика, където текстът се превръща в песен при комбинация с музиката.

Следващият организационен закон на теорията на гещалта е "факторът на приликата", който гласи, че ученето се улеснява, когато групи, които са еднакви, са свързани и контрастират с групи, които представят различни идеи. Тази форма на гещалта дава възможност на обучаемите да развият и подобрят уменията си за критично мислене чрез съпоставянето на групите.

Когато наблюдаваме нещата около нас, нормално е окото да пренебрегва пространството или празнотите и вместо това да вижда цели предмети. Този организационен закон се нарича " ефект на фигурата-фона ".

Като се научават нови мисли и идеи, мозъкът има тенденция да създава връзки или "следи", които се случват между концепции и идеи, както и изображения. Този организационен закон се нарича "ефект на следата".

Тази теория поставя основния си акцент върху когнитивните процеси от по-висок ред, които изискват от обучаемия да използва по-високи умения за решаване на проблеми. Така обучаемите трябва да гледат на представените им понятия и да търсят свързаните с тях сходствата или различия между понятията, да определят конкретните взаимоотношения между представените идеи и концепции.

В теорията на гещалта, ученето е свързано със значението на представянето на информация, която съдържа празнини и елементи, които не се вписват точно в общата картина. Този тип обучение изисква от обучаемият да използва уменията си за критично

мислене и решаване на проблеми. Вместо да излага заучени отговори, обучаемият трябва да проучи и съзнателно да намери отговорите, които се търсят (Koffka, 2013).

Когато обучаващите представят информация на учащите се, използвайки гещалт-теорията, трябва да гарантират, че техните образователни стратегии използват именно организационните закони на гещалта.

Авторите на тази теория твърдят, също така, че стратегиите използвани за преподаването помагат да се открие и дали има нещо, което психически блокира учащите при усвояването на определена нова информация. Изготвяните учебни стратегии се използват, за да разгледат проблемите ученика като цяло с цел да се премахне всеки умствен блокаж, така че да може да се съхранява нова информация. Проектирането на стратегии за обучение, които отчитат миналото и настоящите преживявания и възприятия на обучаемия, са ключът към усвояването на нова информация. Когато учащите се намират в информационен или концептуален хаос, умът се стреми да организира такъв ред, който да даде възможност на учащия да разпознае и прилага концепциите, които се преподават.

Заключение

Когнитивната психология се описва като науката изучаваща начина, по който се формира познанието. Чрез представените тук модели се изследват начините, по които човекът операционализира информацията (получава, обработва, използва). Основните проучванията в тази област са фокусирани върху вътрешния свят на човека и използваните от него процеси за организиране и интерпретиране на данните атакуващи сетивата му и изискващи все повече от психичните му ресурси за адаптиране към бързо променящите се условия. Същевременно силата в други модели, разгледани по-горе, е именно в екологичната перспектива и взаимодействието със средата. Проучването и анализирането на моделите, чрез които се осъществява ученето (както учебния процес, така и заучаването на информацията като цяло) дава възможността за изграждане на по-адекватни очаквания в учители, родители, треньори на умения, а същевременно и подпомага измислянето на нови стратегии за привличане към учебния материал и неговото усвояване.

References

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. Psychology of learning and motivation, 2, 89-195.

Aydede, M., & Robbins, P. (Eds.). (2009). The Cambridge handbook of situated cognition. New York, NY: Cambridge University Press.

Baddeley, A. D. (2001). Is working memory still working?. American Psychologist, 56(11), 851.

Baddeley, A.D. and Hitch, G.J. (1974) Working memory. In The Psychology of Learning and Motivation (Bower, G.A., ed.), pp. 47–89, Academic Press

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational researcher, 18(1), 32-42.

Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. Journal of verbal learning and verbal behavior, 11(6),pp. 671-684.

David, L. (2014) Classical Conditioning (Pavlov)," *in Learning Theories*, https://www.learning-theories.com/classical-conditioning-pavlov.html.

Driscoll, M. P. (2005). Psychology of learning for instruction (3rd Edition). Allyn & Bacon. ISBN:0-205-37519-7.

Ehrenfels, C. V. (1937). On Gestalt-qualities. Psychological Review, 44(6), 521.

Ericsson, K. A. (Ed.). (1996). The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ericsson, K. A., & Smith, J. (Eds.). (1991). Toward a general theory of expertise: Prospects and limits. New York, NY: Cambridge University Press.

Ibrahim, M. (2012). Implications of designing instructional video using cognitive theory of multimedia learning. Critical Questions in Education, 3(2), pp.83-104.

Kalyuga, S. (2010). Schema acquisition and sources of cognitive load. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), Cognitive load theory. New York: Cambridge University Press.

Koffka, K. (2013). Principles of Gestalt psychology (Vol. 44). Routledge.

Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions?.Educational psychologist, 32(1), pp.1-19.

Mayer, R. E. (2009). Multimedia Learning. Cambridge University Press.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. Educational psychologist, 38(1), pp. 43-52.

Moreno, R., & Park, B. (2010). Cognitive load theory: Historical development and relation to other theories. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), Cognitive load theory. New York: Cambridge University Press.

Morris, C. D., Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. Journal of verbal learning and verbal behavior, 16(5), 519-533.

Paas, F., & Ayres, P. (2014). Cognitive load theory: A broader view on the role of memory in learning and education. Educational Psychology Review, 26, pp. 191-195.

Paivio, A. (2007). Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pavlov, I. P., & Anrep, G. V. (2003). Conditioned reflexes. Courier Corporation.

Rumelhart, D. E., McClelland, J. L., & PDP Research Group. (1988). Parallel distributed processing (Vol. 1, pp. 354-362). IEEE.

Sticht, T. (2000). *Functional Context Education*: Making Learning Relevant

Sticht, T. G. (1975). *Reading for Working: A Functional Literacy Anthology*. A compilation of research on job-related literacy, HumRRO

Sticht, T. G. (1987). *Functional Context Education.* Workshop Resource Notebook.

Sweller, J. (2010). Cognitive load theory: Recent theoretical advances. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), *Cognitive load theory*. New York: Cambridge University Press.

Watson, J. B. (2013*). Behaviorism.* Read Books Ltd

Wertheimer, M. (1938). Laws of organization in perceptual forms. In W. D. Ellis (Ed.), *A source book of Gestalt psychology* (pp. 71-88). London, England: Kegan Paul, Trench, Trubner & Company. http://dx.doi.org/10.1037/11496-005

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

ИДЕЙНИ ОСНОВАНИЯ ЗА ВЪЗРАСТОВОТО ПЕРИОДИЗИРАНЕ. ПЕРИОДИ В ПСИХИЧНОТО РАЗВИТИЕ НА ВЪЗРАСТНИТЕ

Теодор Гергов

THE CONCEPTUAL GROUNDS FOR THE AGE PERIODIZATION. PERIODS IN MENTAL DEVELOPMENT AMONG ADULTS

Teodor Gergov

Резюме

Статията представлява своеобразен опит да се обобщят и систематизират схващанията относно възрастовата периодизация на зрелостта и старостта. Проследени са основните идеи и подходи, а също така е направен преглед на по-известните периодизации на възрастността. Акцентът е върху тяхното многообразие и условния им характер.

Ключови думи: *възраст, възрастови периоди, възрастност, психично развитие, старост*

Abstract

The article aims to summarize and systemize the concepts regarding the age periodate in maturity. The main ideas regarding the topic are tracked With a focus on the diversity and contingent nature the most famous age periodates are examined.

Keywords: *age, age periods, ageing, mental development, late adulthood*

Възрастта е универсална биологична и социална категория, която заема важно място във всички науки за обществото и човека. Тя е исторически променлива категория. Този факт се определя от историческата изменчивост на процесите на психическото развитие. Темповете на психическото развитие от своя страна зависят от икономическите и културните условия. В психологичната наука този възглед се утвърждава като основен подход към проблема за периодизация на психичното развитие (по Eneva, 1994).

Всичко живо в природата има периоди на своето развитие. Човекът също преминава през етапи на развитието, които се изразяват в количествени и качествени изменения. Те не са останали скрити от погледа на хората. Въпросът е колко и какви са тези периоди, кое е основното, водещото във всеки от тях. Трябвало да се намерят критерии по които да се съди, че човекът е навлязъл в нова фаза на своя живот. Въпреки видимите промени в процеса на психофизиологическо изграждане на личността, решаването на задачата се оказало трудно. Не случайно и до днес тя е актуална и привлича вниманието на изследователите (Saharova at al., 2018; Antsiferova, 2006).

Човешкият живот е единен, цялостен процес. Неговата логика следва преминаването през различни етапи, които са диалектически свързани помежду си. „Възрастовата периодизация отразява качествените преходи в развитието, отделянето на реалните периоди на развитието, отделянето на характерните за всеки период особености. Обособяването на отделни периоди от развитието на личността способства за разработване на система от въздействия, за преодоляването на кризисите и използването на сензитивните периоди за оптималното развитие на висшите психични функции". В понятието възрастови категории в съвременната наука се влага различен смисъл. В тесен смисъл това са фиксираните при определена култура стадии на жизнения път, с които се свързва определен кръг от дейности, занятия, социални роли, статус и т. н. (Eneva, 1994; Bolotova, Molchanova, 2018).

Възрастовите периоди условно се разделят на три големи възрастови епохи: детство, зрялост и старост. Те са смислово предпоставени от динамиката на психичното развитие и жизнените сили: възход, стабилитет и упадък. В исторически план са правени редица опити за периодизация на човешкото развитие, като значителна част от тях са насочени към епохата на детството. Причината е в схващането, че по-нататък развитието като възходящ процес се прекратява. Оттам отпада и необходимостта от по-нататъшно диференциране на възрастовите периоди. В тридесетте години на XX век, обстоятелствата заставят да се осмисли, че положителни количествени и качествени новообразувания са присъщи и в развитието на човека след 18-тата година. Това обусловило разграничаването на периоди и в живота на възрастните. С нова сила възникнал проблемът за критериите, върху основата на които трябва да се извърши периодизирането. Едни давали преднина на физиологични критерии, други - на антропологически, демографски, психологически. Това породило многообразие от периодизации.

Един от първите дискусионни въпроси станал този за началото, от което може да се счита, че личността постепенно навлиза във втората най-дълга част на своя живот - като възрастен човек. Като се взели под внимание професионалната насоченост на потребностите и интересите на младежите и девойките след ранното юношество, специализираната им подготовка за живота й разширяващото се участие в производителен труд, утвърждаващата се психофизическа и социална зрелост, наделяло убеждението, че оттук нататък младите все повече се приобщават към създателите на материални и духовни ценности т.е. към възрастните. Останали различия в определяне на годините на това начало (Georgiev, 2003).

Най-ранният опит за възрастова периодизация датира от времето на Хипократ. Неговата школа разграничава следните възрасти: детство (uventus) – до 14 години; зрялост (adolescentia) – от 15 до 42 години; старост (senectus) – от 43 до 63 години; дълголетие (senium) – над 64 години. Тук прави впечатление, че старостта се позиционира във възраст, която е дори по ниска от средната продължителност на живота в наши дни. А за дълголетници се смятат хора, които току що биха се пенсионирали.

Едни от първите съвременни изследвания за развитието на възрастните осъществява Ерик Ериксон. В резултат той разграничава три периоди на развитието: ранна зрелост - 25 - 35 г., през което време личността установява интимни връзки с подходящ човек (жена, мъж). При неуспех тя

се затваря в себе си, изолира се от околните и заживява с мисълта, че може да разчита само на себе си; средна зрялост 35 - 45 г. Личността преосмисля своя жизнен път и коригира целите, стремежите си. Преживява криза, породена от оценката, че половината й живот вече е минал, а много е останало непостигнато. Отличава се със сътворяване на нещо полезно за себе си и за обществото. Това я прави щастлива. При неразрещаване иа кризата личността се настройва отрицателно към околните и приема, че те са попречили да осъществи мечти си. Късна зрялост 45 – 60г. Личността, която успешно е преодоляла кризата, навлиза в новия възрастов период уверена, активна, със самочувствие. Това поддържа жинеността й, и осигурява положително по-нататъшното й развитие. И последният етап е старостта. В зависимост от успеха на предходните стадии, в последния човек се наслаждава на един пълноценно преживян живот или изпитва различни степени на безнадеждност. Осъществява се интеграция на резултатите от предшестващите стадии. Възниква мъдро отношение към живота или пък се изпада в отчаяние (Erikson, 1990).

Даниъл Левинсън на база биографично проучване също предлага своя периодизаця. В нея жизненият цикъл е разделен на ери (по 20-25 г.), сезони (по около 10 г.) и преходи (3-5 г.), както следва:

до 22 - Pre-adulthood (17-22): Преход между предвъзрастния и възрастния живот (early adult transition)

17-45 - Early adulthood (22-28): начален период на ранната възрастност (entering the adult world) (28-33): преход около 30 (age 30 transition) (33-40): период на улягане (settling down) – поява на най-важните за тази епоха способности (40-45): Преход между ранна и средна възрастност в средата на живота (mid-life transition)

40-65 - Middle adulthood (45-50): начален период на средна възрастност (entering middle adulthood) (50-55): преход около 50 (age 50 transition) (55-60): завършващ средна възрастност период; зрялост (ending middle adulthood) (60-65): Преход между средна и късна възрастност (late adult transition)

60-85 - Late adulthood

след 80 - Llate late adulthood

В началото на всяка ера се построява жизнен план и стратегия. Това е нещо като адаптация към жизнените задачи и предизвикателства, които предстои да се решават. Това увеличава нестабилността на преживяването във вид на вътрешен преход. След това настъпва период на "кулминация". Тогава човек се чувства максимално удовлетворен и с това дадената ера завършва. Между две ери също има преход, който обикновено е кризисен и болезнен. Най-проучен и може би най-болезнен за мъжа е преходът на средната възраст (40-45 г.). През него той усеща, че жизнените му сили намаляват, а много неща все още не е постигнал, или вървят лошо. Тогава у него се зараждат нови "жизнени структури", нерядко се изоставят семейство, работа и други стабилни взаимовръзки.

Според Д. Левинсън човешкият живот представлява редуване на периоди (в неговата терминология "сезони") на стабилност и периоди (в неговата терминология "преходи") на

промени, съдбоносни решения и равносметки. Според него близо половината човешки живот протича нестабилно, преходно, а другата половина - стабилно, уравновесено. Той е склонен да разглежда стабилността и промяната като програмирани и ритмични, и така те се оказват еднакво естествени и необходими. Левинсън смята, че отделните възрасти не бива да се подреждат йерархично, защото според него няма добри и лоши възрасти, както няма добри и лоши сезони на годината. Подобно на всеки сезон, който си има своя прелест, възможности и ограничения, така и всяка възраст на човека е констелация от положителни и отрицателни преживявания.

Левинсън твърди, че в повечето случаи хората не осъществяват единен жизнен замисъл, а сменят няколко жизнени проекта, или както той ги нарича "жизнени структури". Поради това в човешкия живот се осъществява процес на индивидуация. Възгледът му за развитието е следният: развитието е последователен ред, но той не е нито прогресиращ, нито йерархичен. Развитието включва както растеж, така и упадък, както напредък, така и регрес, а също така - стабилност и неустойчивост. Друго специфично в тази периодизация е неприемането на житейския термин старост и замяната му с "късна възрастност". Изглежда прави това, за да отстрани негативните асоциации около житейското разбиране за старостта (по Minchev, 2005; Madzharov, 2016).

L. Georgiev (2003) обобщава наличието и на други възрастови периодизации. С годините научните търсения довеждат до по-нататъшно разграничаване на периоди в развитието на възрастните. Посочват се различни години, от които младите навлизат във възрастност. Така Д. Векслер определя, че юношеството обхваща възрастта от 16 до 20 г., В. Гинзбург - от 16 до 24 г., В. Бунак - от 17 до 25 г. Различия се проявяват й при очертаване на следващите възрастови периоди. Д. Бирън посочва ранна зрелост - от 22 до 28г., същинска зрелост - 25 - 50 г. и късна зрелост - 50 - 75 г. Д. Бромлей отбелязва ранна възрастност - от 22 до 25 т., средна възрастност - 25- 40 г., късна възрастност - 40 - 55 г. и предпенсйонна възраст - 55 - 65 г. В. Бунак прави разграничения във възрастовите периоди между мъжете и жените (например зрелостта у жените започва на 20 г, а у мъжете от 25 г.). През 2000г. руската изследователка Г. С. Абрамова предлага нова периодизация на възрастните. Тя разграничава: младост - 18-22 г.; начало на навлизане във възрастност - 23-30 г.; преходна възраст - 31-35 г.; зрелост - 36-50 г.; ранна старост - 51- 65 г.; старост след 65 г. и над 90 г. - дълголетие.

Други изследователи също предлагат свои възрастови периодизации и в частност на последните стадии на онтогенезиса:

И. Бърнсайд и колектив (по Greys, Bokum, 2005) разделят старостта на следните четири периода от по десет години:

• Млади пенсионери от 60 до 69 години. В тази възраст човек трябва да свиква с новия дневен режим. Излизайки в пенсия той губи голяма част от контактите си с колегите, а и доходите му рязко намаляват. Често пъти новата социална ситуация успоредно с намаляващите физически сили се отразяват негативно върху психиката.

• Хора в средна пенсионна възраст от 70 до 79 години. Тази възраст обикновено е съпътствана от редица заболявания. Седемдесет годишните губят все повече близки и приятели.

Тези събития довеждат до повишена раздразнителност и безпокойство. Според Бърнсайд основната задача на хората в тази възраст е да съхранят структурата на личността си.

• Стари пенсионери от 80 до 89 години. Човек навлиза в тази възраст от деня, в който заживява със спомените си. Той трудно взаимодейства и се адаптира в обкръжаващата го среда. Повечето осемдесетгодишни са постоянно зависими от грижите на близките си.

• Много стари пенсионери над 90 години. Макар и в по-редки случаи, хората преминали през кризите на останалите периоди могат безметежно да се наслаждават на тези години (по Greys, Bokum, 2005).

Ш. Бюлер извежда отделните периоди поставяйки в основата на човешкото развитие целеполагането, самоопределението и смислообразуването, като последните два периода от живота са разграничени по следния начин:

От 45-50 до 65-70 години – това е възраст на душевния кризис. Човек се оттегля от активна трудова дейност и търпи много загуби - телесни, финансови, родители и приятели. Проявява се недоволство и позиция на отрицание към другите. Самотата подтиква към отдаване на интроспекция. Развиват се филантропни тенденции. Самоопределението престава да функционира. За повечето хора завършва „пътят на самоосъществяване".

От 65-70 години до края на живота – човек живее с миналото. Социалните му контакти са ограничени. Мъртвите се издигат в култ. Възраждат се някои младежки черти (по Tsokov, 1994).

L. Georgiev (2003) разглежда последните етапи от онтогенезиса по следния начин:

• Начало на отиване към възрастност - този възрастов период е в границите от 23 - 30 г. Той е много сложен и труден, защото през него се осъществяват две главни задачи: вграждане и успешно напредване в професионалния живот и укрепване, развитие на семейството. Вече са отминали младежките години и личността прави по-нататък своите стъпки в редиците на възрастните.

• Преходна възраст - от 31 до 35 години личността не просто отива към възрастните, а все повече заема място сред тях. Тя прави сериозна крачка от младостта към зрелостта. В това се състои и преходният характер на периода. Като всеки преход и тук не са изживени черти от предишната възраст и не са усвоени в необходимата степен, присъщи на новата. Раздялата с едните и приобщаването към другите обуславя важността на периода, наситеността му с интензивни самоизменения на личноста. Устременността се съчетава все по-добре със самоовладяване, с отмереност в дейността и поведението.

• Зряла възраст - зрелостта обхваща възрастта от 36 до 50 г. Това е продължителен период в живота на човека - обхваща петнадесет години. Обяснява се с обстоятелството, че достигнал високо равнище на своето развитие, човекът запазва продължително време своя психофизически потенциал, за да има възможност да го ползотвори. Зрялата възраст е лятото в живота на човека, когато той самият и околните се радват на богатите плодове от труда.

• Средна възрастност - започва от 51 и завършва на 65 години. В началото на този период човек прави равносметка на постигнатото до момента. Вижда, че много от набелязаното не е постигнато и мобилизира сили, за да навакса пропуснатото. В края му пък повечето хора са вече

пенсионери и колкото по-бързо личността се преустрои към нови цели, толкова по-лесна ще е адаптацията към новите реалности.

• Напредваща възрастност - от 66 до 89 години. Понякога хората от тази възраст биват обхванати от отчаяние, породено от мисълта за предстоящия край. Недопускането на интровертността да ги завладее е важна психологическа защита. Упражняването на труд се явява значима психологическа поддръжка.

• Дълголетие - над 90 години. Тази възраст винаги е респектирала човечеството. За нея е характерна удовлетвореност от живота и поддържането на оптимален душевен хомеостазис.

Интересен подход към възрастовата периодизация прилага и Г. Кваша, като я нарича „възрастов хороскоп" (по Selychenkov, 2000). В тази периодизация отделните периоди се разглеждат подобно на зодиакален хороскоп и се именуват на различни животни. Десетият живот, наречен дракон, обхваща възрастта от 55 до 70 години. Това е възраст, в която човек все още има силна воля и творчески потенциал и в която бере плодовете на своя труд. Единадесетият живот – „котка", е от 70 до 85 години. Този период се характеризира със затваряне в себе си, анализ и обобщение на извървяния път. Дванадесетият живот – „тигър", обхваща периода над 85 год. В тази възраст човек пести силите си, а мислите му са насочени към смъртта и задгробния живот.

Много илюстративен вариант на възрастова периодизация е предложил Борис Минчев в своята „Психология на човешкото развитие". Тази периодизация в най-пълна степен съвпада и с нашето схващане за разгръщането на човешкия онтогенезис във времеви план. В нея ясно личи градацията на времевите рамки от 3 месеца за периода на новороденото до 15 години за вски следващ период след този на ранната зрялост. Тази хронологическа несъразмерност се дължи на забавяне на общия темп на психични промени. В детството се случват повече важни събития влияещи върху телесното, социалното и психо-духовното битие на индивида, отколкото в зрялата възраст и старостта взети заедно. Това рефлектира и в броя на периодите, на които се разчленяват трите възрасти. В частност зрелостта и старостта биват диференцирани по следния начин:

Младост (ранна зрялост) - Младостта трае около 10 години от живота на индивида в европейския тип култура. Общо взето това е цялото трето десетилетие в живота на човека. Никога по-рано, нито по-късно човек не изпитва такава особена наслада да изразходва психофизиологическите си ресурси за каквото и да е, дори и напразно, както това правят хората през младостта си. Жизнената енергия през този период често се разпилява, защото младият индивид се лута в най-разнообразни дейности.

В съвременния свят през младостта се решават част от задачите на развитието, които преди 50-100 години са били присъщи за юношеството, например изборът на професия и месторабота, създаване на трайни приятелства. Това е периодът на най-важните жизнени самоопределения.

Средна (същинска) зряла възраст - Хронологически периодът обхваща годните между 30 и 45. В съвременния европейски свят индивидът, особено мъжът, се чувства зрял и отговорен човек на границата между 20-те и 30-те години на своя жизнен цикъл. Ако е решил задачите на развитие, присъщи на младостта, пред него се изправят задачите на развитие на средната зрялост. А те са следните:

* Поддържане на собственото семейство и отглеждане на децата си;

* Намиране на постоянна работа и професионално самоутвърждаване;

* Поддържане на духовни интереси и развитие на вътрешните пластове на личността (ценностни ориентации, екзистенциалност).

Вижда се, че задачите на зрелостта не са много, но те са достатъчни, за да се преживява той обсебен от тях. Никога преди и след това индивидът не се чувства толкова зает и обвързан с множество социални и лични ангажименти, както в средна зряла възраст.

Късна зряла възраст - Това е третият период на зрелостта, който обхваща годините между 45 и 60. Всъщност тогава започва плавен преход към старостта. През този период индивидът сменя своята жизнена стратегия от експанзия към запазване на вече придобитото. В характеров план човек започва да става консерватор. Потенциалът му за учене на нови неща рязко спада и за такива хора започва да се твърди, че "живеят на стари лаври". В известен смисъл социалният авторитет на човека продължава да расте и често в късната зрялост той бележи растеж на социалния си статус.

Ранна старост – Това е периодът между 60-75 г. Явява се преходен период свързан с редица сътресения. Задачите за развитие през ранната старост са:

* Поддържане на привичното равнище на интелектуална и физическа дееспособност;

* Пренасочване на психиката и поведението към нови социални роли и активности;

* Цялостно приемане на своя живот с фактическото минало и текущата социална позиция;

* Възрастният човек следва да положи усилия да разбере духа на едно време, което не е негово и няма естествен усет за него;

* Формиране на адекватна гледна точка относно смъртта.

Това са трудни неща, които изискват воля, рефлексивна нагласа и морално въображение.

Същинската старост – Обхваща периодът от 75 до 90 г. Задачите на развитие тук са още по-трудни:

* Справяне с проблемите на едно болно или все по-немощно тяло;

* Приспособяване към увеличаваща се зависимост в бита от други хора;

* Живот в нежелана самота и социална изолация.

Несправянето с тези задачи води до оскотяване на душата на стария човек и нерядко в тази възраст той започва да вегетира. За подобни случаи се твърди, че социалната смърт на индивида е изпреварила физическата.

Късна старост – след 90 г. Тук е типична равносметката за цялостния жизнен път и размислите за смъртта (Minchev, 2005).

От направения кратък обзор е видно, че концепциите за възрастова периодизация са твърде разнообразни като всяка има своята логика. Това е напълно естествено, защото стареенето, както посочва Д. Шапиро, е продължителен и плавен процес, при който старостта не настъпва изведнъж. Стареенето на индивидите и отделните групи хора става различно във времето - при едни започва по-рано, а при други – по-късно. Макар между изследователите на проблема за възрастовата периодизация да липсва единно мнение относно началото на старостта, повечето мнения

гравитират около 60-тата година. С увеличаване на продължителността на живота, а това е характерно явление за съвременната епоха, се изменят и възгледите за възрастовата периодизация (Shapiro, 1980).

Това налага да продължи работата по нови възрастови периодизации, които най-адекватно да отразят новите реалности. Също така трябва да се даде ясна сметка за условния характер на възрастовите периодизации, както и за липсата на ясна разграничителна линия в диалектическата свързаност между отделните периоди. Такава разграничителна линия би се размила в индивидуалната специфика на всяка личност, предпоставена от множеството фактори, влияещи върху процесите на съзряване и стареене.

References

Antsiferova, L. (2006). *Razvitie lichnosti i problemi gerontopsihologii*. [Personality development and problems of gerontopsychology]. Institut Psihologii, RAN

Bolotova, A., Molchanova O. (2018). *Psihologia razvitia i vozrastnaya psihologia*. [Development Psychology and Developmental Psychology]. Piter, Sankt Pterburg.

Eneva, G., (1994). *Psihologia*. [Psychology]. Blagoevgrad

Erikson, E., (1990). *Zhiznen tsikal*. [Life cycle]. In: Sotsiologia na lichnosta. Izdatelstvo Nauka I izkustvo pp. 198-210.

Georgiev, L. (2003). *Psihologia na vazrastnite.* [Psychology of adults]. Universitetsko izdatelstvo SWU Neofit Rilski

Greys, K., Bokum, D. (2005). *Psihologia razvitia*. [Developmental psychology]. Piter, Sankt Pterburg.

Madzharov, G., (2016). *Promyana na psihikata s vazrastta.* [Changing the psyche with age]. Sofia: Kishovaliev

Minchev, B., (2005). *Psihologia na choveshkoto razvitie*. [Psychology of human development]. Izdatelstvo na Svoboden universitet Varna

Polivanova K. (2006). Psychological analysis of age periodization. *Cultural-Historical Psychology*, 1, pp. 26–31. doi: http://dx.doi.org/10.17759/chp

Saharova, T., Umanskaya, E., Tsvetkova, N. (2018). *Gerontopsihologia*. [Gerontopsychology]. Москва.

Selchenkov, K. (2000). *Psihologia vozrastnyh krizisov*. [Psychology of age crises]. Izdatelstvo Harveest Minsk

Shapiro, V. (1980). *Chelovek v pensii*. [Retired person]. Издателство Мысль, Москва.

Tsokov, P. (1994). *Teorii za razvitieto na lichnostta v ontogenezata*. [Theories of personality development in ontogeny]. Plovdiv

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

Research articles

УДОВЛЕТВОРЕНОСТ ОТ РАБОТАТА И САМОУВАЖЕНИЕ ПРИ УНИВЕРСИТЕТСКИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ

Русанка Манчева **Зебиде Незамедин Ибраими**

JOB SATISFACTION AND SELF-ESTEEM AMONG UNIVERSITY PROFESSORS

Rusanka Mancheva **Zebide Nezamedin Ibraimi**

Резюме

В статията се представят резултати от проведено изследване с университетски преподаватели от Република Северна Македония. Удовлетвореността от работата им, като личностен конструкт, се свързва с високото им ниво на самоуважение. Това поражда изискванията към акдемичната организационна среда. Академичният преподавател очаква признание от ръководството на университета. Високото самоуважение прави университетския преподавател затворен за общуване.

Ключови думи: *удовлетвореност от работата, самоуважение, университетски преподавател, професионално развитие, работна среда*

Abstract

The article presents a study conducted with university professors from the Republic of Northern Macedonia Satisfaction with their work, as a she personal construct, is associated with their high level of self-esteem. This increases the requirements for the academic organizational. The academic lecturer expects recognition from the university management.
environment. The high self-esteem makes the university lecturer closed for communication.

Keywords: *job satisfaction, self-respect, university professors, professional development, working environment*

Всяка организация, разглежда работниците си като основен, активен фактор за нейното функциониране и развитие. Организационната среда е мястото, в което те освен професионалните си умения и компетенции, ежедневно демонстрират своите качества и способности. Общувайки, всеки работник създава микросреда, която му помага да удовлетвори познавателните и емоционалните си потребности, за да се чувства комфортно и уютно. Онова приятно емоционално състояние, което е резултат от оценката на собствената работа и отношението към нея е обозначено с понятието "удовлетвореност от работата". То представя личностната позиция на работника с ясно разграничение на обектите на когнитивната оценка: афект, вяра и активност. Човек формира своето отношение към работата си, като взема впредвид своите чувства, очаквания и поведение (Luthans F., 2005), като включва някои предположения и вярвания

(когнитивен компонент), чувства за работата (афективен компонент) и оценка на нея (евалуативен компонент).

Удовлетворението от работата е сложна личностна концепция в много аспекти. То е свързано е с мотивацията, но е повече позиция, вътрешно състояние, което и влияе и в същото време, се влияе от нея, защото във всеки момент се изразява в различна степен. Нивото на удовлетвореност е променлива величина, върху него влияят и външни фактори, които са свързани с индивида, културата, социалната среда, организационната среда и дори околната среда (Locke, 1990). Критериите за оценка са двуполюсни -удоволствие и недоволство от работата. Първото е повече личностно обусловено, докато второто работника свързва с условията (качеството на работата, заплатата, политиката на компанията, физическите условия за работа, отношенията с другите). Каквото и да работи човек се стреми да търси положително оценяване – от това което прави, от това което не прави, от това че работата не е интересна, но такива са колегите, от това че работата е високодоходна, дава възможност за свобода, пътуване, плаващо работно време.От друга страна, удовлетворението от работата се отнася до самото нейно естество или до резултата, който е следствие от нея (възможността за кариерно и личностно развитие, отговорност, успех при самото и изпълнение) и определя оценката за условията на реализирания труд. И двата критерия повлияват личностната мотивация, както за работа, така и търсенето на резултати от нейното изпълнение. Удовлетвореността от работата направлява личностно ориентираната мотивационно-ценностна структура.(Greenberg, Baron,1998) Всъщност тя съществува до степента, в която резултатите от нея (като наградата, която работника получава) отговарят на желаните и очаквани такива, осмислените ценности, значението на ценностите и възприятието (Lock,2009).

Към личностните фактори, които пряко повлияват усещането за удовлетворение са: хармонията между персоналните интереси и работата, работният стаж и възрастта; позицията и статуса на работника в организацията; удовлетворението от личната житейска история до този омент. Организационаните фактори, независимо че са външни за личността пряко повлияват нейните преживявания и обхващат: вида на работата, стилът на управление в организацията, физическата и социална работна атмосфера, системата за награждаване, организационната структура.Онова, което работникът преживява, осмисля и оценява като личностна удовлетвореност са ефектите от влиянието на факторите. Те са пряко свързани с оценката за собствената висока продуктивност и ефективност, което стимулира развитие на по-високо самочувствие и самоуважение и носи морално удовлетворение за работника. Положителното преживяване дава основание, на работника, да се чувства важен, значим, ценен в собствените си очи. Именно ефектите от удовлетвореността, повлияват оценката за себеефективност и стимулират (или не) развитието на самоуважението.Колкото повече работникът се оценява като себеефективен, толкова повече увеличава и самоуважението си. Нискоефективният работник може също да има високо самоуважение, но то се основава повече на засилената значимост на личностния Аз-образ, отколкото на удовлетвореността от работата.

Като психичен феномен самоуважението предполага приемане, уважение и вяра в себе си. Когато личността се приема такава, каквато е, тогава живее спокойно и приема всичките си слабости и предимства. Ако уважава себе си, осъзнава стойността си, като уникално човешко същество и вярва в себе си, тогава тя е способна да се справи с предизвикателствата на живота. Всяка професионална активност е едно такова предизвикателство, а участието в работната среда – търсене на възможност за себедоказване. Всичко това определя самоуважението като субективна

категория, лична оценка за себе си, която се свързва с идеалното „Аз“, мечтите, съзнателно поставените цели, търсените способности и умения. (Milojević,2007) В основата и са конструктите: самооценка (self-estimate), самопреценка (self-worth) и самоуважение (self-esteem). Последното е глобална предразположеност, която в определено време и в контекста на живота, пряко определя поведението на личността, глобалното разбиране на собствените лични ценности (Demo, Savin-Williams, 1992) Самоуважението до голяма степен е продукт на различни емоционални реакции на личността за себе си, които вече зависят от това, което наистина се случва в живота. По този начин, то повече определя реалната картина на себе си, докато самооценката и самоприемането, зависят от това каква е връзката между реалната картина и идеалния образ за себе си. (Takashmanova, 1998).

Професията на унуверситетският преподавател е много специфична. Той попада в работна, организационна среда, след като успешно е преминал конкурс, затова “влиза” в нея с налична доза самоуважение, тъй като оценява своята значимост. Дали това самоуважение ще се доразвие, дали ще се промени, зависи от организационната култура на университета и най-вече от степента на преживяване, в нея, на личностно и професионално удовлетворение. Той осъзнава, че постоянно в полезрението на своите студенти, ръководители и дори обществеността. Мотивацията му за работа, допринасяща за преживяване на личностно удовлетворение, е свързана с независимостта и свободата в изпълнението на работата. Академичните преподаватели се отличават с високи образователни и научни степени, а научната им дейност предполага самостоятелност и свобода при нейното планиране и извършване. Вътрешната си мотивация, свързана с потребността от постижения, те оценяват с висока степен на значимост и съответно тя се явява доминираща в мотивационната им структура, в сравнение с външната мотивация и факторите, произлизащи от социалната среда. (Topuzova, 2016) За университетския преподавател удовлетвореността от работата е свързана с арсенала от собствени преживявания, водещи до възприемане на себеефективността си. Критериите за нея се създават субективно и пак така се променят. Първата стъпка към търсене на удовлетвореност от работата, всеки човек прави при избора си на професия в която смята, че ще бъде добър, мотивиран и успешен.

Цел на изследването

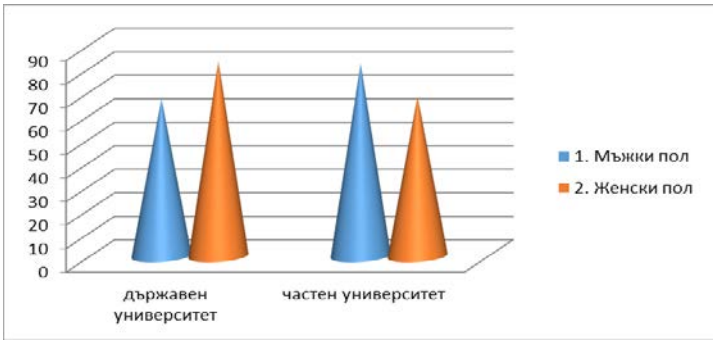
За период от две учебни, академични години, се проведе изследване с университетски преподаватели в Република Северна Македония, имащо за цел да установи наличието на връзка между удовлетвореността от работата и самоуважението.Идеята е продиктувана от факта, че преподавателската работа е високо стресова и лицата, които не са доволни имат ниско самочувствие и по-големи шансове да изпитат атаки на тревожност и депресивни състояния, тъй като хората с ниско самоуважение често изпитват негативни емоции, трудно се сблъскват със стреса и показват ниски резултати на работното място. (Abraham, 1999; Ahsan, Abdullah, Gun Fie and Alam, 2009).

Извадка

В изследването участват 300 преподаватели. От тях 150 изследвани лица са преподаватели в Държавен университет „Св.св.Кирил и Методий“ в гр.Скопие и 150 лица в Частен университет - МИТ Университет в гр.Скопие. Те са разделени по пол. От държавния университет изследваните лица са 67 мъже (44, 67%) и жени 83 (55,33%), от частния университет - 82 мъже (54,67%) и жени 68 (45,33%). Прави впечатление различното половото присъствие в типа университет - държавният

се предпочита от представителите на женския пол, докато частният университет – от мъжкия. (Фигура 1.)

Фигура 1.
Разпределение на изследваните лица по пол и тип университет



Методи

В изследването се използват два адаптирани психологични въпросника: 1.Rosenberg Self-esteem scale"(автор М. Розенберг) за измерване на самоуважението и 2. „Job Satisfaction Survey"(автор P.E.Spector) за измерване на удовлетвореността от работата, чрез променливите: заплащане, награждаване, управление, обезщетение, награди, условия на работа, естество на работата, общуване.

Резултати и обсъждания

Проведеното изследване показва, че за определяне удовлетвореността от работата, влияние оказва типа университет в който работи преподавателят. По-висока е удовлетвотеността от държавния университет, като средната разлика на значимост не е много висока, но е статистически значима. (Таблица1) Държавният университет предлага работната среда, условия, които помага на преподавателите да се чувстват емоционално по-комфортно в сравнение с преподавателите от частния университет.Това различие се среща и при самоуважението,което също е по-високо при преподавателите от държавния университет в сравнение с това в частния униврситет.

Таблица 1.
Резултати за общата удовлетвореност и смоуважението (според вида на университета)

Удовлетворение от работата/ Самоуважение	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
УР-Държавен университет	112.376	150	.000**	132.02667	129.7051	134.3482
УР- Частен университет	95.593	150	.000**	137.17333	13,3378	140.0088
С-Държавен университет	70.996	149	.000**	23.35333	22.7033	24.0033
С- Частен университет	53.236	149	.000**	21.95333	21.1385	22.7682

**Correlation is significant at the <0.01 level

Приложената процедура хи-квадрат, доказва наличие на връзка между самоуважението и удовлетвореността от работата. Тази връзка е статистически значима и за преподавателите от държавния университет (v=1341.190) и за тези от частния университет. (v=1294.874). Двете променливи взаимно си влияят.

Самоуважението, като важна част от работата на университетския преподавател, фокусира отношението му, както към преподавателската, така и към научно-изследователската му дейност. Резултатите за цялата извадка, за нивата на самоуважение (ниско-21,34%; средно -3,33%; високо–75,33%) дава превес на високите такива. Университетският преподавател оценява своите качества, способности, знания и постижения като значими. Той възприема себе си като самоуверен, талантлив, способен да бъде лидер и да се самоизразява, да чувства лекота и непринуденост в социалните си контакти, да демонстрира сигурност в себе си и готовност да вложи усилия за постигане на целите си. (Rosenberg, 1965; Velichkov, 1989; Stoyanova,Peneva,2014; Mutafova,2015).Високо изразеното самоуважение фокусира вниманието му повече върху успехите, отколкото неуспехите. Ориентацията му е към себеизява, която да затвърди положителното му отношение към себе си. Така е творец на собствената си активност и търси положителното, за да затвърди позитивното отношение към себе си.

Таблица 2.
Връзка между нивото на самоуважение и удовлетворението от работата

Самоуважение		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ниско	Between Groups	3934.711	9	437.190	1.89	.073
	Within Groups	12499.398	54	231.470		
	Total	16434.109	63			
Средно	Between Groups	2892.025	2	1446.013	16.846	.002*
	Within Groups	600.875	7	85.839		
	Total	3492.900	9			
Високо	Between Groups	2273.225	12	189.435	3.103	.000**
	Within Groups	13005.005	213	61.056		
	Total	15278.230	225			

**Correlation is significant at the <0.01 level
*Correlation is significant at the <0.05 level

В когнитивия си аспект, високата самооценка изпълнява ролята на регулатор на личната компетентност и ресурси, които личността влага при различните академични условия или обстоятелства. Адаптивността, към промените в работната среда, динамиката на взаимоотношенията в нея пряко се повлияват от наличното ниво на самоуважение. Статистическа значимост, между самоуважението и удовлетвореността от работата, се установява само при високото самоуважение. То се повишава, когато удовлетвореността от работата се свързва с висока заплата и възможности за професионално развитие и намалява, когато се повишава управлението над личността, когато работата се разпределя между повече хората, когато се поставят нови изисквания или промени в изпълнението на професионалните ангажименти, както и се увеличава обхватът на необходимост от комуникация с повече хора.(Таблица 3)

Таблица 3.
Резултати за удовлетвореността от работата и нивото на самоуважение (за цялата извадка)

Променливи /Ниво на самоуважение	Ниско ниво	%	Средно ниво	%	Високо ниво	%
Удовлетворение от работата	157.67	73.00	134.10	62.08	128.09	59.30
Заплатата	13.45	56.04	13.00	54.17	14.29	59.54
Награждаване	16.36	68.17	15.00	62.50	14.89	62.04
Управление	18.23	75.96	15.80	65.83	14.19	59.13
Обезщетения	14.78	61.58	14.10	58.75	14.66	61.08
Напредък	16.23	67.63	11.80	49.17	13.54	56.42
Работен процес	14.06	58.58	13.90	57.92	13.21	55.04
Сътрудници	21.23	88.46	16.70	69.58	14.23	59.29
Вид на работата	22.34	93.08	17.60	7. 33	15.33	63.88
Комуникация	21.34	88.92	16.20	67.50	13.65	56.88

Високото ниво на самоуважение е характерно за преподавателите и от двата вида университети, което покзва, че типа университет не повлиява високите нива на самоуважение. Статистическа значимост е висока (при ниво на корелация Sig. (2-tailed) =0,00 <0,01) За Държавния университет статистическите данни включват: t = 70,996, Sig.=0,000, Mean Difference = 23, 7033, Lower = 22, 7033, Upper = 24, 0033. За частния университет те са: t = 53,236, Sig.=0,000, Mean Difference = 21, 95333, Lower = 21, 71385, Upper = 22, 7682. Има наличие на разлика при резултатите за ниските нива на самоуважение. Процентно, по-изразени са при преподавателите от частния университет (съотношение 28% : 14,67%), докато съотношението при високото ниво е много по-малко (81,33 % за държавния университет и 69,33 за частния университет). Ниското самоуважение се свързва със засилено субективизиране на информация с негативно съдържание. Преподавателите от частния университет повече се фокусират върху евентуални неуспехи и отказ от справяне с тях. Затова в средата на частния университет, те се чувстват по-неуверени и проявяват склонност към себеподценяване (Stoyanova&Peneva, 2014) Това в много малка степен се среща в държавния университет.Там усещането за самостоятелност и личностна и професионална значимост е по-изразено.

След процедура на факторен анализ и прилагане критерия на Кайзер (за всички фактори със стойност >1, защото те отделят еквивалентната дисперсия, се отделиха 3 фактора, от които пряко зависи самоуважението и удовлетвореността от работата на изследваните лица: награждаване, вид на работата и самоуважение. (Таблица 4) Награждаването и вида на работата по отношение на самоуважението са в корелация със значимостта p <0.0

От резултатите за връзката между нивото на самоуважение и съдържанието на променливите за удовлетвореността от работата, се установяват няколко зависимости:

- общото ниво на удовлетвореност от работата, намалява с повишаване нивото на самоуважение на университетските преподаватели;
- преподавателите, с ниско ниво на самоуважение, се стимулират от награди, получени от ръководството, те очакват да бъдат положително оценени за своя труд. С увеличение на самоуважението те не отдават такова значение на наградата, като стимул;
- преподавателите с ниско ниво на самоуважение повече разчитат на управленския потенциал, на работната среда, а с увеличение на самоуважението - все повече на себе си;
- по-голямо внимание на работния процес и колегите в него, обръщат внимание преподавателите с ниско и средно ниво на самоуважение, високото самоуважение прави преподавателя по-интровертен;
- преподавателите с високо ниво на самоуважение са по-некомуникативни, по-затворени, за разлика от преподавателите с ниско самоуважение;
- получените резултати показват, че с увеличение на самоуважението университетският преподавател става по-критичен към работната среда и хората в нея, което повлиява чувството му за удовлетвореност от работата. Той се чувства по-удовлетворен, когато получава признание (награждаване) и се удовлетворява от постигнатите резултати в работата, в която е добър.

Таблица 4.
Корелационни коефициенти на връзка между самоуважение, вида работа и награждаването

		Самоуважение	Награждаване	Вид на работата
Самоуважение	Pearson Correlation	1	(,158)**	(,590)**
	Sig. (2-tailed)		,006	,000
	N	300	300	300
Награждаване	Pearson Correlation	(,158)**	1	,322**
	Sig. (2-tailed)	,006		,000
	N	300	300	300
Вид на работата	Pearson Correlation	(,590)**	,322**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	300	300	300

**. Correlation is significant at the <0.01 level (2-tailed).

Резултатите от проведеното изследване показват, че връзката между самоуважението и удовлетвореността от работата, слабо се повлияват от типа на университета – частен или държавен (Таблица 5) Като личностен конструкт, обаче, високото самоуважение е по-силно изразено при университетските преподаватели от държавния университет. Като статистически измерител, то отрицателно повлиява съдържанието на очакванията, оценката и преживяването на удовлетвореност от средата, организационната култура, страничната оценка на ръководството, за неговата преподавателска и научно-изследователска дейност. Макар и с малка разлика, но статистически значима, неудовлетвореността е по-висока при преподавателите от частния университет. Очакванията им за изпитване на удоволствие от работата си, която да подсили самоуважениет им, са по-високи.

Таблица 5.
Връзка между самоуважението и удовлетвореността от работата по отношение на типа университет

Статус	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Самоуважение/ Удовлетворение от работата (ДУ)	-108.67	16.55	1.35	-111.34	-106.00	-80.41	149.00	0.00**
Самоуважение /Удовлетворение от работата (ЧУ)	-115.22	21.53	1.76	-118.69	-111.75	-65.55	149.00	0.00**

**. Correlation is significant at the <0.01 level

Като цяло отчитайки личностната си значимост, университетските преподаватели разчитат повече на собствения си ресурс, отколкото на средата в университета, в който работят. Тя е второстепенна за тях. Естеството на работата им ги насърчава към себеразвитие, усъвършенстване и търсене на собствена субективна значимост. Средата само подпомага този процес. Независимо в какъв университет работят, преподавателите с високо самоуважение се възприема като успешни и ефективни. Разминаването между оценката за собствената ефективност и удовлетворението от средата, макар и малко е по-високо при преподавателие от частния университет. Може, обаче, да се потвърди връзката между професионалното самоопределение и усещането за личностна ефективност, която спомага за успешното изпълнение на преподавателската дейност.(Mancheva, 2016)

В проведеното изследване, като променлива се включва и влиянието на пола върху получените резултати. (Таблица 6) Преподавателите –мъже демонстрират по-високо самоуважение в сравнение с преподавателите-жени.Това се отнася и за удовлетвореността от работата.

Таблица 6.
Резултати за връзката между самоуважението и пола на преподавателите

Самоуважение/ Удовлетворение от работата	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
С-Мъже	62.101	150	0.000**	134.51333	131.967	137.0590
С- Жени	58.217	150	0.000**	134.68667	131.986	137.3878
УР- Мъже	104.413	150	.000**	134.51333	131.967	137.0590
Ур- Жени	98.531	150	.000**	134.68667	131.986	137.3878

**. Correlation is significant at the <0.01 level

Проведеното изследване показва, че по пол, университетските преподаватели мъже демонстрират по-високи самоуважение в сравнение с преподавателите жени. Те по-уверено оценяват собствения си труд и неговата ефективност. Независимо от вида на университета (статистическата значимост е много малка) мъжете се възприемат като по-значими. Те се чувстват по-важни и ефективни в академичната среда в сравнение с жените университетски преподаватели. Те се самоопределят като по-недооценени, поощрявани и стимулирани. Работната среда, за тях, е по-малко приветлива в сравнение с представителите на мъжкия пол.

Дискусия

За университетския преподавател условията на работната среда и отношението към себе си са фактори, които пряко повлияват изпълнението, както на преподавателската, така и на научно-изследователската дейност.Проведеното изследване показва, че дали е в държавен или частен университет, преподавателят оценява положително себе си и отговорно се отнася към работата,

която изпълнява. Мъжете оценяват труда си по –високо в сравнение с жените, а успешността в него повишава и удовлетвореността им от работата, като цяло.

В средата на държавния университет преподавателят се чувства по уверен в сравнение с преподавателя от частния университет. Получените резултати не дефинират социалния статус на държавния или частния университет. Но за него и оценката за удовлетвореността от работата допълнителни фактори могат да бъдат трудовия стаж и неговата продължителност, научните звания и степени на преподавателите, мотивацията за труд, както и социалният резонанс на постигнатите резултати.

References

Abraham, R. (1999). *The relationship between differential inequality, job satisfaction, intention to turn over and self-esteem.* The Journal of Psychology, 133(2), 205-211.

Ahsan, N., Abdullah, Z., Gun Fie, Alam, S. (2009). *A study of job stress on job satisfaction among university staff in Malaysia: Empirical Study.* European Journal of Social Science, 8(1), 121-131.

Baron, P.H. (1994).*Self-esteem, immigration and evaluation of unknown others.* Journal of Personality and Social Psychology, 1:36-45.

Demo, D., Savin-Williams, R.C. (1992). *Self-Concept Stability and Change during Adolescence.* Self-Perspectives across the Life Span. 93-115.

Grinberg J., Baron R. (1998) *Ponašanje ljudi u organizacijama,* Beograd: Želnid, 1998.

Hercberg F.(1993) *Motivation to Work, Routledge*; Reprint edition, Wiley

Locke, E. A (1990).*The nature and a causes of job satisfaction.* Book Chapter in Handbook of industrial and organizational psychology. Consulting Psychologists Press, 1976.

Locke E. (2009) *Handbook of Principles of Organizational Behavior:* Indispensable Knowledge for Evidence-Based Management, 2nd Edition, Amazon, WILEY

Lopez, E. M. (1982). *A test of the self-consistency theory of job performance satisfaction relationship*. Academy of Management Journal, 335-348.

Luthans F. (2003) *Organizational Behavior*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.

Mancheva, R.(20160 *Profesionalno samoopredelenie, Godishnik po psihologia*, kn.7,70-80, Blagoevgrad: SWU "Neofit Rilski"

Milojević, M. (2007). *Ciljevi postignuca, samopostovanja i perfekcionizam gimnazijalaca*. Diplomski rad. Nis: Filozofski fakultet

Mutafova M. (2015) *Self-assessment of individual characteristics of teachers and team roles of students.* Saarbrucken, Germany: Lambert Academic Publishing,

Rosenberg, M. (1965*). Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University Press

Stoyanova S.,E.Peneva, (2014) *Metodichesko rakovodstvo za provezhdane na empirichni psihologicheski izsledvania*, Blagoevgrad: SWU "Neofit Rilski"

Takasmanova, S.T. (1998). *Kognitivniot razvoj I slikata za sebe vo periodot na adolescencijata*. Skopje.

Topuzova, I. (2016) *Struktura na motivaciata za rabota i wzaimovrazki s udovletvorenostta ot truda pri universitetski prepodavateli,* V: Liderstvo I organizacionno razvitie, 460-471, Sofia, UI "sv. Kliment Ohridski"

Velichkov, A. (1989)*Lichnost i vatreshna motivacia,* V: Psihologia na lichnostnia control, Sofia, BAN

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД

SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

ВРЪЗКА МЕЖДУ СОЦИАЛНО-ДЕМОГРАФСКИТЕ ФАКТОРИ И УДОВЛЕТВОРЕНОСТТА ОТ РАБОТАТА

Гл. ас. д-р Наташа Вирмозелова Ангелова **ас. д-р Емелина Заимова-Цанева**

natasha.virmozelova@gmail.com emelina_z@swu.bg

THE RELATIONSHIP OF SOME SOCIAL-DEMOGRAPHIC FACTORS AND JOB SATISFACTION

Natasha Virmozelova Angelova, Ph.D. **Emelina Zaimova-Tsaneva, Ph.D.**

Резюме

Целта на изследването е да разкрие връзката между социално-демографските фактори (пол, възраст, образование, семейно положение, професия и местоживеене) и удовлетвореността от работата. 307 участника (192 жени и 115 мъже на възраст между 21 и 60 години) са изследвани. Бяха проведени различни статистически анализи и резултатите F (3; 307) 1.082 p < . 005 показаха, че хората на различна възраст се различават в нивото на удовлетвореност от работата. Резултатите F (3; 307) = 2.415 p < . 005 ясно дават да се разбере, че лицата с докторска степен в извадката показват най-високо ниво на професионална удовлетвореност (M = 175.3 SD = 23.9). Стойностите на χ^2-квадрат и коефициентът на значимост позволяват да се изтъкне χ2 (6) = 330.00 p < .005, че съществуват статистически значими различия според професионалния статус на хората спрямо удовлетвореността им от работата.

Кючови думи: *Работа, удовелтвореност от туда, социално-демографски фактори*

Abstract

The goal of the paper is to show the relationship between social-demographic factors (sex, age, education, marital status, occupation and place of residence) and the job satisfaction. 330 participants (214 women and 116 men between 21 and 60 years of age) were investigated to reveal the differences in the experienced job satisfaction depending on the mentioned above social-demographic factors. Different statistical analyses were carried out and the results F (3; 307) 1.082 p=0.19 showed that the people on different ages differ in their level of job satisfaction. The results F (3; 307) = 2.415 p=0.05 make it clear that the persons with a doctoral degree in the sample show the highest level of professional satisfaction

(M=175.3 SD=23.9). The values of chi-squared and the significance coefficient allow to standing out that χ^2 (6) = 330.00 p<.05 there are statistical significant differences according to people`s occupational status onto their job satisfaction.

Keywords : *Job, Work, Satisfaction, Social-demographic Factors*

Въведение

Проблемът с удовлетвореността от работата е важна и актуална тема както за психологически така и за социологически и икономически анализ. С много изследвания е доказано, че тя е важен конструкт за психичното благосъстояние на служителите и освен това е отличителна черта за доброто организационно функциониране. В научната литература има много определения на удовлетвореността от работата, а също и различни автори, които се опитват да обяснят съдържанието на този конструкт, използвайки различни критерии за изграждане на по-всеобхватен модел.

Според Cambridge Dictionary удовлетвореността от работата е усещането за удоволствие или постижение, което се преживява, когато човек знае, че тази работа си струва да се върши, или още степента, до която работата предизвиква това чувство. Организационният психолог Robert Hoppock (Hoppock, 1935) дефинира удовлетвореността от работата като всяка комбинация от психични, физиологични и социални обстоятелства, които карат личността истински да каже, че е удовлетворена от своята работа. Организационното развитие е начинът, по който организациите се променят и развиват. Обичайно хората се интересуват от това дали организацията, в която работят, се развива, защото на лично ниво това означава, че хората са "на правилното място". Това от своя страна би трябвало да им донесе удовлетворение (Ilieva, 2006).

Марин Паунов (Paunov 2001, 2009) смята, че удовлетвореността от труда като термин „отразява характера на чувствата, които хората имат към труда си. Тя може да се определи и като производна на чувството за съответствие между дефицитите, мотивите, нагласите за труд, равнището на очаквания, претенции и изисквания и възможността за тяхната реализация в процеса на труда.“. Позитивното и благоприятно отношение към труда, по негово мнение, е индикатор за удовлетвореност, а отрицателното и неблагоприятното – съответно за негативно отношение.
Терминът „удовлетвореност от работата“ е известен още като „удовлетвореност от труда“, като цяло се изразява в удоволствието от изпълнението на дадена трудова дейност. Това условие стимулира работника да бъде по-активен при изпълнение на своите задължения. Има теории, според които, съдържанието на произведението може да бъде източник на положителни чувства. Работата, която отговаря на нуждите, стимулира работниците да работят. В този смисъл можем да се каже, че същността тук е да бъдат хората доволни от съдържанието на работата.

Разглеждайки работата като жизнена ценност, може да се предположи, че чувството за удовлетвореност от работата носи удовлетворение от живота като цяло. От друга страна удовлетвореността от работата би могла да послужи като фактор, който води до повишаване на работоспособността и устойчивостта на управляваната организация. Показатели, които характеризират удовлетвореността от работата, са съдържанието и естеството на работа, условията на труд и заплатата, социалната значимост на работата, качеството и вида на управление, околната среда и психо климата в екипа.

Монотонните дейности не дават възможност за изява, с което предизвикват неудовлетвореност. Често се случва, когато работниците не вярват в значимостта и ценността на своята работа да губят вяра в способността си да влияят върху ситуацията и спират да се чувстват част от колектива. Когато работата се оказва самоцел или не спомага за изява на индивидуалността и не стимулира към развитие са неудовлетворени социалните и потребностите за престиж на работниците.

Удовлетвореността от възможностите за повишаване на квалификацията и реализацията се изразява във възможностите, които предлага конкретната организация за кариерно развитие. Всеки работник иска да чувства своята значимост. Липсата на възможности за растеж води до недоволство и безразличие към работата. За да се постигне успешно организационно управление, е необходимо да се създадат условия, които да отговарят на нуждите на работниците (Ivanov, 2013). Това позволява да се предотврати текучеството на персонал и да се увеличи производителността на труда.

Удовлетвореността от заплащане и симулиране съдържа в себе си субективна оценка на работника за справедливостта на заплащането на труда. Освен чисто материално възнаграждение тук могат да се вземат предвид и нематериални награди като сертификати, свидетелства и др. В миналото работниците са получавали само основната заплата. Днес обаче има много форми на обезщетение - бонуси, допълнително здравно осигуряване, пенсионни програми и много други добавки. Тяхното съществуване подчертава необходимостта от по-нататъшно насърчаване на работниците. Така според Джонев и Димитров (Dzhonev & Dimitrov, 2015) мотивиращ фактор е и „социалният пакет“, представляващ различни форми на придобивки, които обслужват определени потребности на служителите и им спестяват пари.

Удовлетвореност от хигиената и безопасността на работното място включва всичко, което се отнася до работното място – неговото разположение, влажност на въздуха, наличие на чист кислород, оцветеност на работното място, наличие на необходими инструменти и техника, разстояние до работните места на другите работници, обезпечение, безопасност на работното място, достъп до санитарен възел и т.н. В последно време, към тези показатели се отнася и местоположението на организацията, удобно работно време, възможност за интересни срещи. При

обсъждане на изискванията на работното място е важно да се разграничат психо-социалните рискове, като прекомерното работно натоварване, от условията, които макар и да са стимулиращи и понякога проблемни, създават отзивчива околна среда, в която работниците са добре обучени и мотивирани да работят с максималните си възможности. Добрата психо-социална среда стимулира добри производствени резултати и лично развитие, както и психично и физическо благоденствие на работниците и служителите (Ivanova,1972).

Удовлетвореност от взаимоотношенията на работното място, между колеги, администрация, ръководство е фактор, който се откроява като най-значим, тъй като трудовия процес обикновено се осъществява в съвместна дейност с други хора. Повечето хора участват в работата си не просто като изпълнители на отделни операции, а като субекти на социално-психологическо взаимодействие. Всъщност взаимодействието между хората може да бъде положителен или отрицателен мотиватор. Особено важен фактор е относително стабилният психо-климат в колектива. Кохезивният екип в много случаи е стимул за трудова дейност. Работата в обединен екип носи удовлетворение на членовете му.

Цялостната удовлетвореност от работата се осигурява и от направените оценки за свършената работа и получената обратната връзка за добре свършената работа (Locke, 1976). Добре организираният труд с нормални производствени и социални условия също е привлекателен за хората - те се ангажират с проявена креативност, изпитват чувство на радост и интерес и получават естетическо удовлетворение.

Rath и Harter (2010), в своята книга „Well Being: The Five Essential Elements" разграничават следните области от живота, които отразяват благополучието на човека, наричайки ги „елементи": 1) Професионално благополучие (кариера, призвание, професия, професионална дейност). Можем да твърдим, че според тях удовлетвореността от професионалната дейност е елемент на удовлетвореността от живота;; 2) Социално благополучие – визират се значението на околната среда и социалните взаимоотношения; 3) Финансово благополучие – тук от съществено значение са финансовата сигурност и удовлетвореността от собствения стандарт на живот; 4) Физическо благополучие – изразява се в добро физическо и психично здраве; 5) Обществено благополучие – тук се има предвид удовлетвореността от развитието на обществото.

Според авторите, цялостната удовлетвореност и благополучие за личността трябва да са детерминирани от всички пет елемента, тъй като високите нива в една от областите не може да компенсира неуспехите или провала в друга.

Методология

Представените резултати са част от по-голямо проучване на връзката между удовлетвореността от работата и психичното благополучие и тяхното влияние върху семейната и брачната

удовлетвореност. От особен интерес бяха хората, работещи като държавни служители на постоянен или временен трудов договор. Изследователската извадка е интересна поради специфичния вид задължения, като например справяне с трудни и конфликтни граждани. В своите трудови ангажименти изследваните лица трябва да внимават относно емоционалните си реакции, в същото време да попълват различни документи и да ги препращат на други институции. Степента на преживени трудности на работното място във връзка с напрежението от труда е много висока, поради което като прекомерна реакция държавните служители често казват, че не са доволни от работата си и това оказва влияние върху живота им като цяло. Това проучване е проведено поради призива на мениджърския екип да проучи и да направи предложение за повишаване на удовлетвореността от работата и подобряване на психо климата. Като първа стъпка бяха изведени някои социално-демографски фактори и свързани с удовлетвореността на служителите от работата. Така че, първата цел на изследването беше да се оцени удовлетвореността от работата, определена от социално-демографските фактори - пол, възраст, образование, семейно положение, местоживеене.

Цел

Целта на изследването е да се потърси и разкрие връзката между някои социално-демографски фактори като пол, възраст, образование, семейно положение, местоживеене и удовлетвореността от работата.

Хипотези

Основното предположение е, че съществуват различия в преживяването на удовлетвореност от работата в зависимост от социално-демографските фактори пол, възраст, образование, семейно положение, местоживеене.

1. Съществуват статистически значими разлики в преживяването на удовлетвореност от работата между мъже и жени.
2. Има възрастови различия в удовлетвореността от работата.
3. Съществуват статистически значими различия между хората с различно семейно положение по отношение на удовлетвореността от работата им.
4. Има различия в удовлетвореността от работата между хора с различен образователен статус.
5. Съществуват статистически значими различия в удовлетвореността от работата между лица с различен професионален статус.
5. Съществуват статистически значими различия в удовлетвореността в работата между хората с различно местоживеене

Изследвани лица

Използвана е описателна статистика. Участниците в изследването са 330 лица на възраст между 21 и 60 години (M=36.13 SD=9.25), 3 (0.9%) от изследванте лица са студенти, 18 (5.5%) в отпуск по майчинство и 309 (93.6%) от всички изследвани лица са работещи. Предприетите по-нататък

статистически процедури и изводите от тях са базирани само на тези 309 изследвани участника, които са работещи. Респондентите са държавни служители и имат различно образование и социален статус. Всички лица са семейни или живеещи на семейни начала (кохабитация). Всички участници попълниха демографски въпросник и Въпросник за удовлетвореност от работата на Русинова, Петров, Жильова (2004)

Таблица 1

Разпределение на изследваните лица по социално-демографски фактори

Характеристики	N (330)	%
Пол		
Мъж	116	35.2
Жена	214	64.8
Възраст		
21 – 30	113	34.2
31 – 40	116	35.2
41 – 50	67	20.3
51 - 60	34	10.3
Семеен статус		
Кохабитация	112	41
Семейни	195	59
Образование		
Средно	68	20.6
Бакалавър	88	26.7
Магистър	160	48.5
Доктор.	14	4.2
Трудов статус		
Работещи	309	93.6
Студенти	3	0.9
В отпуск по майчинство	18	5.5
Местоживеене		
Село </= 5,000	14	4.2
Град </= 100,000	278	84.2
Столица	38	11.5

Процедура и изследване

Изследването бе проведено на територията на Република България в периода от Ноември 2017 до Януари 2018. За статистическата обработка на данните бе използвана програма SPSS 16. Използвани са статистическите процедури chi-square analysis, T-test и One-Way ANOVA

Използваният въпросник за измерване на удовлетвореността от труда е „Въпросник за изследване на удовлетвореността от организацията на работното място“ с автори Русинова, Петров, Жильова

(2004). Декларират Cronbach`s α 0.880, което показва висока степен на нажност на методиката. Показателя за надежност при настоящата извадка показва по-високи стойности: Cronbach`s α 0.991. Методът изследва общата удовлетвореност от работата, както и девет различни видове удовлетвореност от работата. В това проучване ще обсъдим само общото удовлетворение от работата. Методът се състои от 55айтема, на които трябва да се отговори чрез четири степенна скала на Ликерт.

Резултати от изследването

Според целта и хипотезите бяха проведени различни статистически анализи за тяхното доказване.

Съгласно първата хипотеза, статистическата процедура, която бе използвана е T-test. Процедурата не откри статистически значими различия в преживяването на удовлетвореност от работата между мъжете и жените T (307) = 0.41 p > .005 с M = 20.6 за жените и M = 22 за мъжете. Средните стойности обаче, показват по-високи стойности на удовлетвореност от работата при мъжете отколкото при жените, въпреки това резултатите не са статистически значими и хипотезата не се доказва.

Анализът, който беше направен за оценка на възрастовите разлики спрямо удовлетвореността от работата на изследваните лица, бе One-way ANOVA и резултатът показа F (3; 307) 1.082 p < . 005 и това означава, че хората се различават статистически по своето ниво на удовлетвореност. Анализът на средните стойности показа, че най-доволни са лицата на възраст между 21 и 30 години (M = 165.5 SD = 30.3), след които най-удовлетворрени от работата са лицата между 51 и 60 години (M = 164.7 SD = 28.7). Следват тези на възраст между 31 и 40 години (M = 161.5 SD = 27.1). С най-ниска удовлетвореност от работата са хората на възраст между 41 и 50 години (M = 159.4 SD = 32.3). Както показаха данните, има статистически значими различия между различните възрасти относно удовлетвореността от опит в работата, така че втората хипотеза е потвърдена.

При изследване на разликите на лица с различн семейно положение по отношение на удовлетвореността от работата, използваният непараметричен статистически анализ на Kruskal-Wallis показа липса на статистически значими разлики между групите в общия резултат от въпросника за удовлетвореност от работата χ2 (4; 307) = .850 p = .005. По-специално, анализът показа, че семейните хора са по- удовлетворени от работата си (среден ранг = 163.7). На второ място са необвързание хора със среден ранг = 163.3. На трето място са хората в кохабитация. И накрая са разведените участници със среден ранг = 156.8 и вдовиците със среден ранг = 1547. Резултатите не са статистически значими, така че третата хипотеза не е потвърдена.

От резултатите става ясно, че лицата с докторска степен в извадката показват най-високо ниво на професионална удовлетвореност (M = 175.3 SD = 23.9). Най-ниско удовлетворение от професионалната дейност проявяват лица с магистърска степен (M = 160.3 SD = 30.3). Останалите две групи демонстрираха следното: бакалавър с M = 165.4 SD = 27.3 и средно образование: M = 161.3 SD = 30.7. Може да се предположи, че това е индикация за разлика в удовлетвореността от работата сред хората с различно образование. Анализът със статистическата процедура One-Way ANOVA потвърди F (3; 307) = 2.415 p < . 005, така че има статистически значими разлики

между изследваните лица с различно образование по отношение на удовлетвореността от работата. Така четвъртата хипотеза беше потвърдена.

Хи-квадрат анализът беше използван, за да покаже как точно се разпределят изследваните лица според техния професионален статус. Стойностите на хи-квадрат и коефициентът на значимост позволяват да се подчертае, че $\chi2$ (6) = 330.00 p <.05 са статистически значими.

Таблица 2

Нива на удовлетвореност

	Ниско ниво	Средно ниво	Високо ниво	Общо
Работещи	51 (16.5%)	203 (65.7%)	55 (17.8%)	309(100%)
Студенти	-	-	3 (100%)	3 (100%)
В отпуск по майчинство	18 (100%)	-	-	18 (100%)

Сравненията между нивата на удовлетвореност от работата, показани в таблицата по-горе, сочат, че повечето хора (N = 203) имат средно ниво на удовлетвореност от работата си. Всички хора, които учат и работят едновременно (N = 3), имат високо ниво на удовлетвореност от работата. Както може да се предположи, хората, които са в отпуск по майчинство, всички от тях (N = 18) са с ниско ниво на удовлетвореност от работата. Следователно, както се вижда от резултатите, петата хипотеза беше потвърдена.

За да придобием по-добро разбиране на връзката между удовлетвореността от работата и местоживеенето, направихме анализ с непараметричен тест на Kruskal-Wallis, за да открием статистически значими разлики между повече от 2 извадки. Той показа $\chi2$ (2) = 1.073 p > .005 и както се вижда от стойности на коефициента на значимост, резултатите не подкрепят тази хипотеза, но анализът показа по-високите стойности на удовлетвореност за групата хора, които живеят и работят в столицата със среден ранг = 167.2, последван от тези, които живеят в града и най-ниските за живеещите в село Среден ранг = 130.8.

Дискусия

Съгласно всички шест хипотези, които бяха издигнати в това проучване и получените резултати, бяха потвърдени три от всичките шест предположения.

Възрастта на служителите е фактор, който показа своето значение в изследването. Ентусиазмът на младите хора влияе върху удовлетвореността им от работата, както и почти във всички други сфери от живота им, сякаш младостта е достатъчен фактор за удовлетвореност.

Образованието като характеристика на предпочитанията за работа създава степента, в която хората са доволни от своя трудов опит според нивото на претенциите. Така че, в нашето проучване

лицата с най-висока образователна степен (докторска степен) демонстрираха най-високо ниво на удовлетвореност от работата.

В съвременния свят много изследвания и политики са насочени към справянето с проблемите на индустриалното и организационното развитие чрез баланс между професионален и личен живот, като се съсредоточават върху причините, последиците и начините за подобряване на нивото на психично благополучие на служителите им. Конфликтът между професионалния и личния живот е широко разпространен сред хората в Европа и по целия свят. Смята се, че повече от една четвърт от европейците страдат от някаква неудовлетвореност в личния си живот, 27% от европейците казват, че прекарват твърде много време на работа, 28% смятат, че прекарват твърде малко време с членовете на семейството си. По отношение на различията между половете жените са по-склонни да се оплакват, че имат твърде малко време за дейности извън работата: хобита, пазаруване, почивка, което се потвърждава от резултатите от нашето проучване. Според мъжете ситуацията е подобна: те казват, че прекарват твърде много време на работа (Kotowska et all, 2010). За да намалят тези отрицателни показатели, много работодатели по света предприемат и предлагат нови стратегии за управление и организация, като например експериментират с работа на непълно работно време, гъвкаво работно време и различни видове компенсации (Albertsen et all 2007).
Търсенето на баланс между двете основни сфери на живот в съвременния свят - личният и професионалния живот са от изключително значение за благополучието на хората. Проблемите, причинени от нестабилността на семейството, са много актуални за съвременното общество. Семейството като социална единица не може да стои далеч от случващото се на работното място. Промяната на отношението на работодателите към семействата на техните подчинени увеличава стойността на самите работни места. Не е необходимо да се провежда специализирано психологическо проучване, за да се установят последиците от липсата на баланс между личния и професионалния живот. От прегледа и анализа можем да обобщим, че познаването на нивата на удовлетвореност от работата и връзката му с възрастта на служителите, тяхното семейно положение, местоживеене, професионален статус са от голямо значение както за служителите, така и за работодателите.

Резултатите от проведеното проучване дават възможност да се разширят съществуващите идеи за връзките между удовлетвореността от работата и удовлетвореността от живота като цяло.

Заключение

Интересът към изучаването на удовлетвореността от работата произтича от факта, че работата е една от най-важните човешки дейности. Най-простото обяснение тук е, че хората прекарват една трета от деня (по 8 часа на ден) на работното място, а често и много повече. Поради тази причина можем да твърдим, че щом професионалната работата отнема толкова много време от човешкия живот, то тя безспорно е много важна за психологическото благополучие. Хората търсят и се нуждаят от положителни емоции на работното място, а също така и от самата работа, от

резултатите, заплащането и взаимоотношенията с колеги и работодатели. В този ред на мисли проведеното проучване дава светлина върху влиянието на демографските фактори като пол, възраст, образование, местоживеене върху удовлетвореността от работата. Практическото значение на тези резултати може да намери своето място в работата на организационните психолози за разработване на индивидуални методи за подобряване на удовлетвореността от работата в съответствие с демографските характеристики на служителите.

Получените резултати могат да бъдат използвани като основа за практическа работа в областта на трудовата и организационната психология, управление на човешките ресурси, психологията на семейните отношения, в практиката на психолози и психотерапевти в областта на семейното и професионалното консултиране.

Практическото значение на изпълнението на тези задачи може да се намери в намаляване на професионалната миграция. От гледна точка на трудовата и организационната психология, ние вярваме, че подобряването на нивото на удовлетвореност от работата ще доведе до намалено текучество и повишена работоспособност.

References

Albertsen, K., Kauppinen, K., Grimsmo, A., Sørensen, B. A., Rafnsdóttir, G. L. & Tómasson, K. (2007). *Working time arrangements and social consequences - What do we know*? (Rep. No. 2007:607), København: Nordic Council of Minister.

Cambrdge Dictionary http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/job-satisfaction 9.08.2017

Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*, New York: Harper and Brothers, p. 47

Ilieva, S. (2006). *Organizacionno razvitie* [Organizational development]. Sofia: University press "St. Kliment Ohridski" p.58

Ivanova, З.(1972). *Psihologiya na truda*. [Psychology of work] Sofia, Nauka I izkustvo

Ivanov, I. (2013). *Organizaciona psihologia* [Organizational psychology]. Veliko Tarnovo: Faber p.87

Jonev. S. & Dimitrov, P. (2015) *Organizacionno konsultirane, menijment, upravlenie na chovewkite resursi*. [Organizational consulting and human resource management]. Vol.3 Sofia*: NGB Consulting* p.157

Kotowska, E.I., Matysiak, A., Styrc, M., Paillhe, A., Solaz, A., Vignoli, D., Vermeylen, G. & Anderson, R. (2010). *Second European Quality of Life Survey: Family life and work.* Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, p.1-96

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (ED), Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago: Rand McNally (pp.1297-1343) p. 1304

Paunov, M. (2001*). Motivacia za dobrite rezultati I loyalnosta na horata s koito rabotim* [Motivation for better results and the loyalty of the people who we work with]. Sofia: Stopanstvo p.58

Paunov, M. (2009) *Trudova motivacia* [Work Mootivation]. Sofia:Siela p.101

Rath T., Harter J. (2010) *Wellbeing: The Five Essential Elements*. New York: GALLUP PRESS

Rusinova, V., Petrov, Pl., Zhilyova, S. (2004). *Psihologichen analiz na rabotata, neinata organizaciq i udovletvorenostta ot tyah*. [Psychological analysis of work, its organization and its satisfaction]. Psihologichni izsledvaniya, kn. 3, pp. 5-16.

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

INVESTIGATION OF ATTITUDES OF GREEK TEACHERS AND PARENTS OF MIGRANT STUDENTS TOWARDS MIGRANT STUDENTS: SOCIAL-DEMOGRAPHIC DIFFERENCES

Stavroula-Vera Strychnou

Abstract

This research was conducted to explore the attitudes of Greek teachers and parents with migrant children towards migrant students, as well as to establish some social-demographic differences. The research tool used in this research was the questionnaire. The sampling method used in the present research was the feasibility sampling, and even the homogeneity technique was used. In this research, two different samples were used. One sample was Greek teachers, and the other sample was parents with migrant children. Both samples consisted of 150 participants each. Based on this research, there were found more positive than negative attitudes towards migrant children, as well as some important social-demographic differences. As far as concerned Greek teachers, the most negative attitudes towards immigrant students were expressed overtly by the female Greek teachers, at 51-60 years old, with postgraduate studies and very good economic situation, while the most positive attitudes towards immigrant students were expressed overtly by the male Greek teachers, at 30-40 years old, with PhD and moderate economic situation. As far as concerned parents with migrant children, the most negative attitudes towards immigrant students were expressed overtly by the female parents with migrant children, at 30-40 years old, who were secondary school graduates and in bad economic situation, while the most positive attitudes towards immigrant students were expressed overtly by the male parents with migrant children, at 51-60 years old, who were university graduates and in moderate economic situation. Besides these results, it is necessary in the future to explore ways in which teachers and parents of migrant children will work effectively for the multifaceted development of migrant pupils.

Keywords: *Greek schools, Migrant students, Parents with migrant children, Social attitudes, Teachers*

Introduction

The presence and living of a large number of migrants in Greece has changed the landscape in many parts of the country and has influenced the composition of the student population (Pagouni & Karountzou, 2007). Any public Greek school in the capital of the country or in the region hosts a large number of immigrant pupils. The challenge faced by the Greek state is a linguistic planning that will take into account the most appropriate measures to enhance and accelerate the development of Greek language learning for this student population, with the demand for high academic performance of the whole student population (Palaiologou & Evangelou, 2003).

Teachers' views on the cultural background and the pupils' languages affect all aspects of learning (Gotovos, 2002). In particular, teachers' perceptions strongly influence their pedagogical decisions and are particularly resistant to change (Borg, 2006).

As regards teachers and their perceptions about migrant students, most Greek teachers are suspicious of these students, and stereotypes and prejudices prevail. Also, not all teachers are familiar

with intercultural education and do not know how to properly help migrant students develop their knowledge, skills and talents (Nikolaou, 2011). Indeed, according to Papachristos (2005), several teachers report that they lack the appropriate skills and time to effectively help these children. Nevertheless, most teachers try to have friendly relations with the parents of immigrant pupils and to keep them informed of their progress.

According the survey of Tzortzopoulou and Kotzamani (2008), teachers consider the social impact of the presence of foreign pupils not only in school but also in the host society as an important parameter of the migration phenomenon. Several teachers report increasing racism in the Greek population as a major impact, a phenomenon for which the Greek state was unprepared to cope with. They believe that the state must set as a direct priority the integration of migrants and believe that they themselves have an important role to play in this direction. Also, it has been found that Greek teachers are opposed to institutionalization of separate schools for foreigners (Pagouni & Karountzou, 2007). Teachers estimate that the progress and development of migrant children is directly related to the economic and cultural-educational level of their parents, their length of residence in the country, to a certain extent, and their ethnicity, but not gender. The surest way for a migrant pupil to be accepted in class is to have a good performance (Palaiologou & Evangelou, 2003).

When immigrant parents have difficulty speaking the dominant language used in school, they are likely to feel helpless and marginalized, making them reluctant or unable to discuss with teachers about the progress of their children. Thus, due to the linguistic-communication deficit, they avoid attending parent teacher meetings and other school events, resulting in an expansion of the school-family gap, as parents are unable to share their concerns with teachers about the future of their children (Beveridge, 2005). On the other hand, surveys have shown that fenced parents of foreign pupils are likely to show a strong interest in education of their children, giving great value to literacy, which is the key to professional and economic advancement, providing encouragement in the context of their cultural traditions (Koutrouba & Zisimopoulou, 2006). Thus, the offer of parents and members of the minority community proves to be important as they complement the education by providing what Moll et al. (1992) called a "chapter of knowledge", including cultural references and knowledge and information used by parents to survive in the new environment (Baker, 2001).

Research conducted in Greece shows that a large part of teachers attributes the inactive participation of migrant parents to either inability or indifference. In a survey carried out in 1995 with a sample of 540 teachers, teachers found that foreign parents had moderate or even limited educational expectations, while their attitude towards the Greek school was characterized by a significant percentage (35%) as ‘’indifferent’’. Finally, almost half of the teachers who participated in the research attributed the linguistic difficulties of foreign students to the family and individual situation of each of them (Damanakis, 2002).

Similarly, another research (Hatzidaki, 2007) concluded that teachers, by adopting the theory of "socio-cultural deficit", attribute the school problems of foreign pupils mainly to the financially deprived, family and linguistically disadvantaged their environment, while most of them believe that migrant parents are not really interested in educating their children. Although some recognize the existence of

objective difficulties that prevent parents from working closely with the school, most of them judge on the basis of their socio-economic status (Casimi, 2005). Thus, the general picture that emerges is negative for the ability of migrant parents to engage effectively in their children's education (Ntinas & Hatzipanagiotidis, 2007).

The aim of the research was to explore the attitudes of Greek teachers and parents with migrant children towards immigrant children, as well as to establish some social-demographic differences in Greek teachers' attitudes.

Research Methodology

The type of the research that was conducted is the quantitative. As far as concerned the scope of the research, this research focuses to investigate socio-demographic differences and the attitudes of Greek teachers and parents with migrant children towards migrant children.

Between February and March 2018, the participants were informed in detail of their voluntary participation in the study and its purpose, so their informed consent was given. In March 2018, the questionnaires were constructed to be used to conduct the survey. During March-May 2018 the questionnaires were completed by the participants, and then the statistical analysis of the data started. The participants were first informed orally about the purpose and objectives of the survey, as well as their anonymity, and after agreeing to participate in the study, they were given the questionnaires to respond to them.

The sampling method used in the present research was the feasibility sampling, and even the homogeneity technique was used. In this research, two different samples were used. One sample was Greek teachers, and the other sample was parents with migrant children. Both samples consisted of 150 participants each.

Table 1.
Frequencies of socio-demographic differences in the sample of Greek teachers

Social categories	Type of social category	N	Percentage
Gender	Male	70	46.7
	Female	80	53.3
Age group	18-29 years old	8	5.3
	30-40 years old	55	36.7
	41-50 years old	65	43.3
	51-60 years old	22	14.7
Educational level	Postgraduate studies	117	78
	PhD	33	22
Economic situation	Very good	4	2.7
	Good	86	57.3
	Modest	54	36
	Bad	6	4

As shown in Table 1, most of the participants who were Greek teachers, were women, aged 41-50 years old, with postgraduate studies and good financial status.

Table 2.
Frequencies of socio-demographic differences in the sample of parents with migrant children

Social categories	Type of social category	*N*	Percentage
Gender	Male	77	51.3
	Female	73	48.7
Age group	18-29 years old	8	5.3
	30-40 years old	51	34
	41-50 years old	69	46
	51-60 years old	22	14.7
Educational level	High school	75	50
	University	42	28
	Secondary school	21	14
	Primary school	12	8
Economic situation	Very bad	29	19.3
	Bad	65	43.4
	Moderate	56	37.3

As shown in Table 2, most of the participants who were parents with migrant children, were men, aged 41-50 years old, high school graduates and in bad economic situation.

The research tool used in this research was the questionnaire. The questionnaire was chosen as a research tool as it can be delivered and completed without the presence of the researcher, it is easily analyzed, it has a low cost, and a large number of data can be collected (Dafermos, 2011).

Two different questionnaires were used in this research: one for Greek teachers and another for parents with migrant students. The questionnaires were created by the researcher on the basis of some sources (Alexias, 2001; Angelakos, et al., 2008; Bobas, 1994; Charavitsidis, 2009; Damanakis, 2002; Dimakos & Tasiopoulou, 2003; Emke-Poulopoulou, 2007; Gotovos, 2002; Gotovos & Markou, 2003; Kasimati, 2006; Magos & Prentza, 2009).

The Greek teachers were asked the following questions:

- If immigrant students are racially treated by some teachers at school;
- If the school performance of immigrant pupils is very poor;
- If the parents of immigrant pupils are very interested in the progress of their child;
- If they thought that immigrant students do not have strong internal motivation for learning.

The parents with migrant students were asked the following questions:

- If their children suffer from xenophoby;
- If teachers are collaborative and they have good communication between them about the progress of the child;
- If teachers despise their children;
- If immigrant pupils have the same educational abilities as native students.

The scale of answering was a five-degree Likert scale in which teachers tick X in a response depending on the degree to which they agree or disagree (All, Little, Moderate, A lot, Very much).

It is worth noting that Cronbach's alpha for teachers was .273, and Cronbach's alpha for parents was .708. Besides the fact that Cronbach's alpha for parents was very high, as Cronbach's alpha for teachers was very low, the questionnaire was regarded as a survey questionnaire, so the answers on each question were analyzed separately without computing a test score.

The statistical program used for statistical analysis of the data was the IBM SPSS program and in particular version 22. Descriptive statistics were used for the presentation and summary of the data, correlation coefficients for the research of relations between variables, and chi-square analysis for group differences.

Results of Research

Results from the Survey Questionnaire about Teachers' Attitudes towards Migrant Students

Initially, 90 teachers (60%) completely disagree with the view that immigrant students are racially treated by some teachers at school. However, 60 teachers (40%) responded moderately.

Concerning the school performance of immigrant pupils, 34.7% (n = 52) stated that their performance was little poor. 27.3% (n = 41) said "moderate", 30.7% (n = 46) said that the academic performance of immigrant pupils was a lot poor, while only 7.3% (n= 11) stated that they completely disagreed with this view.

At the same time, the overwhelming majority of the sample (86.7%, n = 130) was very much in agreement with the view that the parents of immigrant pupils are very interested in the progress of their child. 12% of the sample (n = 18) agreed a lot. However, 1.3% (n = 2) completely disagreed.

Finally, most teachers (73.3%, n = 110) disagree strongly that immigrant students do not have strong internal motivation for learning, and only 26.7 of the sample (n=40) agreed little with this view.

Gender differences

A chi-square test was performed for gender differences and a statistically significant difference was found between the frequencies of male and female teachers who stated that immigrant students are racially treated by some teachers at school (χ^2 (4, N = 150) = 29.967, p < .001; Likelihood ratio = 36.057, p < .001; Phi = 0.447). More female Greek teachers (22.8% of male teachers) than male Greek teachers (8.8% of female teachers) stated immigrant students are racially treated by some teachers at school.

Another chi-square test was performed and a statistically significant difference was found between the frequencies of male and female teachers who stated that the school performance of immigrant pupils is very poor (χ^2 (4, N = 150) = 19.541, p < .001; Likelihood ratio = 20.580, p < .001; Phi = 0.344). More female Greek teachers (31.8% of female teachers) than male Greek teachers (21% of male teachers) stated that the school performance of immigrant pupils is very poor.

Also, a statistically significant difference was found between the frequencies of male and female teachers who stated that the parents of immigrant pupils are very interested in the progress of their child (χ^2 (6, N = 150) = 17.154, p < .001; Likelihood ratio = 17.553, p < .001; Phi = 0.226). More male Greek

teachers (87.3% of them) than female Greek teachers (64.7% of them) stated that the parents of immigrant pupils are very interested in the progress of their child.

However, there was not any statistically significant difference between the frequencies of male and female teachers who thought that immigrant students do not have strong internal motivation for learning (χ^2 (2, N = 150) = 0.854, p = .653; Likelihood ratio = 0.855, p = .652; Phi = 0.075).

Age differences

Also, a statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of teachers who stated that immigrant students are racially treated by some teachers at school (χ^2 (12, N = 150) = 96.127, p < .001; Likelihood ratio = 88.459, p < .001; Phi = 0.809). The studied Greek teachers in the age group of 30-40 years old the most frequently considered (29.9% of them) that immigrant students are racially treated by some teachers at school.

Another statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of teachers who stated that the school performance of immigrant pupils is very poor (χ^2 (9, N = 150) = 26.712, p = .001; Likelihood ratio = 29.116, p = .001; Phi = 0.400). The studied Greek teachers in the age group of 51-60 years old the most frequently considered (89.1% of them) that the school performance of immigrant pupils is very poor.

Also, a statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of teachers who stated that the parents of immigrant pupils are very interested in the progress of their child (χ^2 (6, N = 150) = 28.772, p < .001; Likelihood ratio = 30.184, p < .001; Phi = 0.438). The studied Greek teachers in the age group of 30-40 years old the most frequently considered (all of them) that the parents of immigrant pupils are very interested in the progress of their child.

A statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of teachers who thought that immigrant students do not have strong internal motivation for learning (χ^2 (6, N = 150) = 11.421, p < .001; Likelihood ratio = 10.367, p < .001; Phi = 0.355). The studied Greek teachers in the age group of 51-60 years old the most frequently considered (77% of them) that immigrant students do not have strong internal motivation for learning.

Educational differences

Another chi-square test was performed and a statistically significant difference was found between the frequencies of teachers with different educational level who stated that immigrant students are racially treated by some teachers at school (χ^2 (4, N = 150) = 27.168, p < .001; Likelihood ratio = 32.226, p < .001; Phi = 0.426). More Greek teachers with postgraduate studies (24.3% of them) than Greek teachers with PhD (33.1% of them) stated that immigrant students are racially treated by some teachers at school.

A statistically significant difference was found between the frequencies of teachers with different educational level who stated that the school performance of immigrant pupils is very poor (χ^2 (4, N = 150) = 43.289, p = .001; Likelihood ratio = 43.951, p = .001; Phi = 0.723). More Greek teachers with

postgraduate studies (69% of them) than Greek teachers with PhD (35.2% of them) stated that the school performance of immigrant pupils is very poor.

Another statistically significant difference was found between the frequencies of teachers with different educational level who stated that the parents of immigrant pupils are very interested in the progress of their child (χ^2 (6, N = 150) = 31.286, p < .001; Likelihood ratio = 33.285, p < .001; Phi = 0.673). More Greek teachers with PhD (90% of them) than Greek teachers with postgraduate studies (71.4% of them) stated that the parents of immigrant pupils are very interested in the progress of their child.

A statistically significant difference was found between the frequencies of teachers with different educational level who thought that immigrant students do not have strong internal motivation for learning (χ^2 (2, N = 150) = 60.714, p < .001; Likelihood ratio = 56.360, p < .001; Phi = 0.636). More Greek teachers with postgraduate studies (81.8% of them) than Greek teachers with PhD (33.3% of them) stated that immigrant students do not have strong internal motivation for learning.

Differences in economic situation

Also, there was a statistically significant difference between the frequencies of the answers of Greek teachers with different economic situation who stated that immigrant students are racially treated by some teachers at school (χ^2 (3, N = 150) = 10.284, p < .001; Likelihood ratio = 11.778, p < .001; Phi = 0.207). More Greek teachers in moderate economic situation (66.7% of them) stated that immigrant students are racially treated by some teachers at school, than the studied Greek teachers in bad (55% of them), good (21% of them) and very good (no one of them) economic situations.

There was a statistically significant difference between the frequencies of the answers of Greek teachers with different, economic situation who stated that the school performance of immigrant pupils is very poor (χ^2 (6, N = 150) = 22.462, p < .001; Likelihood ratio = 22.338, p <.001, Phi = 0.451). More Greek teachers in very good economic situation (80% of them) stated that the school performance of immigrant pupils is very poor, than the studied Greek teachers in good (67.8% of them), moderate (37.1% of them), and bad (11.2% of them) economic situations.

However, any statistically significant differences were not found between the frequencies of the answers of Greek teachers with different economic situation who stated that the parents of immigrant pupils are very interested in the progress of their child (χ^2 (12, N = 150) = 9.492, p = .660; Likelihood ratio = 11.421, p = .493; Phi = 0.252), neither who thought that immigrant students do not have strong internal motivation for learning (χ^2 (6, N = 150) = 4.732, p = .579; Likelihood ratio = 6.041, p = .419; Phi = 0.178).

Results from the Survey Questionnaire about
Attitudes of Parents with Migrant Children towards Migrant Students

Initially, 61.3% of the parents with migrant children (n=92) stated that their children suffered a little from xenophoby. 28% of the sample (n=42) declared that their children suffered moderately, and 10.7% (n=16) that their children suffered a lot.

Moreover, 57.3% of the parents with immigrant children (n=86) stated that teachers were collaborative and they had a lot good communication between them about the progress of the child. With a small percentage difference, follows 42.7% (n=64) that stated that they had a very good communication with the teachers.

Furthermore, the overwhelming majority of the sample (80%, n=120) completely disagreed with the view that teachers despised their child. 10% of the parents (n=15) agreed a little, 6.7% of the parents (n=10) agreed moderately, while 3.3% (n=5) agreed very much.

Finally, 65.3% of the sample (n=98) agreed very much with the view that immigrant pupils have the same educational abilities as native students, while 34.7% of the sample (n=52) agreed a lot.

Gender differences

A chi-square test was performed for gender differences and a statistically significant difference was found between the frequencies of male and female parents with migrant children who stated that their children suffer from xenophoby (χ^2 (4, N = 150) = 24.192, p < .001; Likelihood ratio = 28.602, p < .001; Phi = 0.402). More female parents with migrant children (36.3% of them) than male parents with migrant children (7.1% of them) stated that their children suffer from xenophoby.

Another chi-square test was performed for gender differences and a statistically significant difference was found between the frequencies of male and female parents who stated that teachers are collaborative and they have good communication between them about the progress of the child (χ^2 (6, N = 150) = 40.274, p < .001; Likelihood ratio = 40.552, p < .001; Phi = 0.516). More male parents with migrant children (40.5% of them) than female parents with migrant children (19.1% of them) stated that teachers are collaborative and they have good communication between them about the progress of the child.

Also, a statistically significant difference was found between the frequencies of male and female parents who stated that teachers despise their children (χ^2 (4, N = 150) = 12.963, p < .001; Likelihood ratio = 14.257, p < .001; Phi = 0.233). More female parents with migrant children (34.9% of them) than male parents with migrant children (20.9% of them) stated that teachers despise their children.

However, there was not any statistically significant difference between the frequencies of male and female parents with migrant children who stated that immigrant pupils have the same educational abilities as native students (χ^2 (3, N = 150) = 4.134, p = .247; Likelihood ratio = 4.147, p = .246; Phi = 0.166).

Age differences

A statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of parents with migrant children who stated that their children suffer from xenophoby (χ^2 (6, N = 150) = 14.645, p = .023; Likelihood ratio = 15.662, p = .023; Phi = 0.245). The studied parents with migrant children in the age group of 30-40 years old (89.2% of them) the most frequently considered that their children suffer from xenophoby.

Another statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of parents with migrant children who stated that teachers are collaborative and they have good

communication between them about the progress of the child (χ^2 (12, N = 150) = 48.992, p < .001; Likelihood ratio = 49.871, p < .001; Phi = 0.716). The studied parents with migrant children in the age group of 51-60 years old (63% of them) the most frequently stated that teachers are collaborative and they have good communication between them about the progress of the child.

Also, a statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of parents with migrant children who stated that teachers despise their children (χ^2 (6, N = 150) = 60.037, p < .001; Likelihood ratio = 61.513, p < .001; Phi = 0.819). The studied parents with migrant children in the age group of 30-40 years old (92.1% of them) the most frequently stated that teachers despise their children.

Moreover, a statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of parents with migrant children who stated that immigrant pupils have the same educational abilities as native students (χ^2 (3, N = 150) = 50.013, p < .001; Likelihood ratio = 50.112, p < .001; Phi = 0.800). The studied parents with migrant children in the age group of 51-60 years old (all of them) the most frequently stated that immigrant pupils have the same educational abilities as native students.

Educational differences

A statistically significant difference was found between the frequencies of parents with different educational level who stated that their children suffer from xenophoby (χ^2 (4, N = 150) = 13.770, p = .008; Likelihood ratio = 13.217, p = .010; Phi = 0.303). More parents with migrant children who were secondary school graduates (88% of them) stated that their children suffer from xenophoby.

Also, a statistically significant difference was found between the frequencies of parents with different educational level who stated that teachers are collaborative and they have good communication between them about the progress of the child (χ^2 (12, N = 150) = 65.772, p = .000; Likelihood ratio = 64.714, p = .000; Phi = 0.871). More parents with migrant children who were university graduates (67% of them) stated that teachers are collaborative and they have good communication between them about the progress of the child.

A statistically significant difference was found between the frequencies of parents with different educational level who stated that teachers despise their children (χ^2 (2, N = 150) = 17.824, p < .001; Likelihood ratio = 15.531, p < .001; Phi = 0.345). More parents who were secondary school graduated (all of them) stated that teachers despise their children.

Finally, a statistically significant difference was found between the frequencies of parents with different educational level who stated that immigrant pupils have the same educational abilities as native students (χ^2 (4, N = 150) = 19.844, p = .000; Likelihood ratio = 20.224, p = .000; Phi = 0.399). More parents who were university graduates (98.2 % of them) stated that immigrant pupils have the same educational abilities as native students.

Differences in economic situation

There was a statistically significant difference between the frequencies of the answers of parents with migrant children with different economic situation who stated that their children suffer from

xenophoby (χ^2 (6, N = 150) = 29.187, p = .000; Likelihood ratio = 27.328, p = .000; Phi = 0.492). More parents with migrant children in bad economic situation (94.2% of them) stated that their children suffer from xenophoby, than the studied parents in very bad (65.1% of them), and moderate (21% of them) economic situations.

Also, there was a statistically significant difference between the frequencies of the answers of parents with migrant children with different economic situation who stated that teachers are collaborative and they have good communication between them about the progress of the child (χ^2 (12, N = 150) = 60.041, p = .000; Likelihood ratio = 60.117, p = .000; Phi = 0.716). More parents in moderate economic situation (62% of them) stated that teachers are collaborative and they have good communication between them about the progress of the child than the studied parents in very bad (54.7% of them), and bad (23.7% of them) economic situations.

However, there was not any statistically significant difference between the frequencies of the answers of parents with migrant children with different economic situation who stated that teachers despise their children (χ^2 (6, N = 150) = 1.524, p = .958; Likelihood ratio = 2.176, p = .903; Phi = 0.101), neither who stated that immigrant pupils have the same educational abilities as native students (χ^2 (9, N = 150) = 2.011, p = .979; Likelihood ratio = 2.993, p = .827; Phi = 0.120).

Discussion

Based on this research, there were found more positive than negative attitudes towards migrant children, as well as some important social-demographic differences.

More than a half of the studied sample of Greek teachers completely disagree with the view that immigrant students are racially treated by some teachers at school. Also, most of the teachers stated that the school performance of immigrant pupils is poor. At the same time, the overwhelming majority totally agrees with the view that the parents of immigrant pupils are very interested in the progress of their child. Finally, most teachers disagreed strongly with the view that immigrant students do not have strong internal motivation for learning.

The most negative attitudes towards immigrant students were expressed overtly by the female Greek teachers, at 51-60 years old, with postgraduate studies and very good economic situation.

The most positive attitudes towards immigrant students were expressed overtly by the male Greek teachers, at 30-40 years old, with PhD and moderate economic situation.

At the same time, more than a half of the studied parents with migrant children, stated that their children suffered a little from xenophoby, while only 10.7% of the sample considered that their children suffered a lot. Also, most of the parents stated that teachers were collaborative and they had a lot good communication between them about the progress of the child. The overwhelming majority of the sample completely disagreed with the view that teachers despised their child, while most of the parents agreed very much with the view that immigrant pupils have the same educational abilities as native students.

The most negative attitudes towards immigrant students were expressed overtly by the female parents with migrant children, at 30-40 years old, who were secondary school graduates and in bad economic situation.

The most positive attitudes towards immigrant students were expressed overtly by the male parents with migrant children, at 51-60 years old, who were university graduates and in moderate economic situation.

Finally, the hypothesis was not confirmed as it was found that attitudes towards migrant students are more positive than negative, and parents with migrant children have a good communication with the teachers of their children. However, it has been confirmed that the socio-demographic characteristics were important factors determining the views of Greek teachers and parents with migrant children.

It is therefore important for teachers to contribute to fair pedagogical intervention by diversifying teaching so as to facilitate the performance of immigrant pupils and also help to reduce prejudice through alternative teaching models that allow communication, respect for each other (Angelakos, et al., 2008). Teachers today are invited to learn to respect and accept the diversity of the classroom as well as to understand the cultural and linguistic elements that immigrant pupils wish to maintain (Gotovos, 2002).

Conclusions

The multicultural / multilingual composition of the student population in Greek schools constitutes a development that significantly influences the conditions of education as an institution supporting the school / social inclusion of the subjects on the basis of the diffusion of equal opportunities for all (Nikolaou, 2011). So, teachers have to take into account the need for interculturalism in all school subjects by creating an intercultural climate in the classroom and making a great effort so that the past experience and student identity are accepted in class and not underestimated (Gotovos & Markou, 2003; Kasimati, 2006). Although it has been found that perceptions towards immigrant pupils are positive, it is important in the future to explore ways in which teachers and parents of migrant children will work effectively for the multifaceted development of migrant pupils. It is also important to understand that parental involvement of foreign parents in the education of their children has multiple benefits for the educational success and learning of their children.

Acknowledgements

We would like to express our sincere thanks to the participants in the research for their cooperation.

References

Alexias, G. (2001). H Koinwnikh Proslhpsh kai Meleth tou Fainomenou ths Metanasteushs – Mia Empeirikh Meleth twn Diadikasiwn Elegxou [Social Prevention and Study of the Migration Survey - An Empirical Study of Audit Procedure]. In Amitsis, G., & Lazaridis, G. (Eds.), *Nomikes kai koinwnikopolitikes diastaseis ths metanasteushs sthn Ellada* [Legal and socio-political dimensions of migration in Greece] (pp.255-285). Athens: Papazisis.

Angelakos, K., Gotovos, A.E., Iosif, I.S., Kizilyürek, N., Koulouri, C., Myaris, G.K., Noutsos, P., Papadakis, G., Papaleodiou, L., Sokratous, G.N., Tsafos, V., Charamis, P., & Charitidou, G. (2008). *Eterothta kai ekpaideush, O philologos kai oi paidagogikes prokliseis ths polypolitismikothtas*

[Diversity and education, The philology and pedagogical challenges of multiculturalism]. Edited by Iosif, I.S., & Sokratous, G.N. Athens: Papazisis.

Baker, C. (2001). *Eisagwgh sth Diglwssia kai sth Diglwssh Ekpaideush* [Introduction to Bilingualism and Bilingual Education]. Translated by A. Alexandropoulou. Athens: Gutenberg.

Beveridge, S. (2005). *Children, Families and Schools, Developing Partnerships for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.

Bobas, L. (1994). *Gia thn Ekpaideush twn Allopadwn Paidiwn sthn Ellada* [For the Education of Foreign Children in Greece]. Athens: Foloi.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

Casimi, C. (2005). Foreign students, linguistic difficulties and the acquisition of Greek language at school: teachers' perceptions and representations. *Educational Sciences*, 1, 13-24.

Charavitsidis, P. (2009). *H didaskalia ths ellinikhs glwssas se goneis metanastes me parallhlh didaskalia ths mhtrikhs glwssas sta paidia tous ws paragodes veltiwshs ths synolikhs apotelesmatikothtas tou sholeiou* [Teaching the Greek language to migrant parents while teaching mother tongue to their children as factors for improving the overall effectiveness of the school]. [Doctoral thesis]. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, Pedagogical Department of Primary Education.

Dafermos, V. (2011). *Koinwnikh statistikh kai methodologia ereunas me to SPSS* [Social statistics and research methodology with SPSS]. Thessaloniki: Ziti.

Damanakis, M. (2002). *H ekpaideush twn palinnostoudwn kai twn allodapwn mathitwn sthn Ellada: Diapolitismikh proseggish* [The education of repatriated and foreign pupils in Greece: Intercultural approach]. Athens: Gutenberg.

Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates?, *Intercultural Education, 14(3),* 307-316.

Emke-Poulopoulou, H. (2007). *H metanasteutikh proklhsh* [The migration challenge]. Athens: Papazisis.

Gotovos, A. (2002). *Eterothta kai ekpaideush, zhthmata diapolitismikhs paidagwgikhs* [Diversity and education, issues of intercultural pedagogy]. Athens: Metaichmio.

Gotovos, A., & Markou, G. (2003). *Pallinostoudes kai allodapoi mathites sthn Ellinikh ekpaideush* [Repatriated and foreign students in Greek education]. Volume A. Athens: Institute for Education of Co-born Greeks and Intercultural Education.

Hatzidaki, A. (2007). H symmetoxh metanastwn gonewn sthn ekpaideush twn paidiwn tous: Oi adilipseis twn daskalwn kai oi praktikes twn gonewn [The involvement of migrant parents in their children's education: Teachers 'perceptions and parents' practices]. In Ntinas, K. & Chatzipanagiotidis, A. (eds.), *Praktika tou Diethnous Synedriou ‘’H Ellinikh Glwssa ws Defteri/Ksenh, Ereyna, Didaskalia kai Ekmathisi’’, Florina, Maios 12-14, 2006* [Proceedings of the International Conference "The Greek language as second / foreign, Research, teaching and learning", Florina, May 12-14, 2006] (pp.732-745). Thessaloniki: University Studio Press/

Kasimati, K. (2006). H entaxh twn Alvanwn metanastwn sthn ellinikh koinwnia [The integration of Albanian immigrants into Greek society]. In Bagavos, C., & Papadopoulou, D. (Eds.), *Metanasteush*

kai entaxh twn metanastwn sthn ellinikh koinwnia [Immigration and integration of immigrants in the Greek society] (pp. 353-412). Athens: Gutenberg.

Koutrouba, K. & Zisimopoulou, A. (2006). Teachers' views on their training needs and parenting in the modern multicultural school. *Pedagogical Review*, 41, 183-201.

Magos, K., & Prentza, E. (2009). Opinions of Secondary Technical Vocational Education Teachers for their Foreign Students. *Education Sciences*, 1, 73-89.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141.

Nikolaou, G. (2011). *Diapolitismikh didaktikh, to neo perivallon, vasikes arhes* [Intercultural teaching, the new environment, Basic Principles] Athens: Pedio.

Ntinas, K. & Chatzipanagiotidis, A. (2007). *H Ellinikh Glwssa ws defterh/kseni. Ereuna, Didaskalia kai Ekmathish (Praktika diethnous syndriou, Maios 2006)* [The Greek Language as second / foreign. Research, Teaching and Learning (Proceedings of an international conference, May 2006)]. Thessaloniki: University Studio Press.

Pagouni, V., & Karountzou, G. (2007). H metanasteush sthn Ellada kai o apokleismos twn allodapwn mathitwn sthn ekpaideush [Immigration in Greece and the exclusion of foreign pupils in education]. In V. Pagouni, & G. Karountzou (Eds), *Praktika tou 4ou Panelliniou Synedriou, Sholio iso gia anisa paidia, 4-6 Maiou 2007* [Proceedings of the 4th Panhellenic conference, Equal school for unequal children, 4-6 May 2007] (pp.23-30). Athens: Hellenic Institute of Applied Pedagogy and Education (HIAPE).

Palaiologou, N., & Evangelou, D. (2003). *Diapolitismikh paidadwgikh. Ekpaideutikes, didaktikes kai psihologikes proseggiseis* [Intercultural pedagogy. Educational, teaching & psychological approaches]. Athens: Atrapos.

Papachristos, K. (2005). *Diapolitismikh etoimothta kai problhmata sth didaskalia ths ellinikhs ws mhtrikhs, defteris kai ksenhs glossas se polypolitismikes taxeis* [Intercultural readiness and problems of teaching Greek as a mother language, second and foreign language in multicultural classes]. Athens: Papazisis.

Tzortzopoulou, M., & Kotzamani, A. (2008). *H ekpaideush twn allodapwn mathitwn, diereunhsh twn problhmatwn kai twn prooptikwn epilushs tous* [The training of foreign pupils, exploring the problems and the prospect of their solution]. Athens: National Centre for Social Research.

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

INVESTIGATION OF THE RACISM OF IMMIGRANT STUDENTS IN GREEK SCHOOLS

Stavroula-Vera Strychnou

Abstract

This research was conducted to explore the phenomenon of racism towards immigrant students, by investigating the attitudes of teachers, parents with immigrant students, immigrant adults who went in Greek schools, and native adults. The research tool used in this research was the questionnaire. Descriptive statistics, correlation coefficients, and chi-square analysis were used. The sampling method used in the present research was the feasibility sampling, and the research sample consisted of 600 participants. More specifically, the sample consisted of 150 Greek teachers, 150 parents with immigrant students, 150 immigrant adults who went in Greek schools and 150 native Greek adults. Based on this research, it was found that predominantly negative and racist attitudes towards immigrant pupils prevail. All of the Greek teachers stated that immigrant students face a lot of racism from their peers who are not immigrants. The majority of the parents with immigrant students stated that their children suffer from racism and they were not very optimistic about the future of their children in Greece. Also, the majority of immigrant adults who went in Greek schools, stated that at school their classmates faced them very much racist and with taunt, and that some teachers were little racist towards them. However, most of native Greek adults didn't agree at all with the view that he/she didn't want to sit in the same desk with an immigrant student. This research may be the motivation to explore ways to effectively manage racist attitudes in the classroom, but also to examine the psychological causes behind racist attitudes and prejudices.

Keywords: *Educational racism, Greek teachers, Immigrant adults, Parents of immigrant children, Racism towards immigrant students*

Introduction

The problem of immigration is enormous, complex and a social phenomenon that is manifested over time and globally (Athanasiou, 2001). The causes of migration are varied. Nowadays, the problem of immigration has intensified due to significant political and social changes worldwide and especially in Greece is a new and extremely important phenomenon since the country from a migrant country has in the past been a host country (Bobas, 1994). According to estimates by the competent services, about one million immigrants currently live in Greece, which means that there is a ratio of 1:10, relative to the indigenous population. This means that this ratio exists in general and within the school groups (Alexias, 2001; Angelakos, et al., 2008).

For migrant students, school is not just the place where they first come into contact with the language and culture of the host country. It is often the place in which they experience the first contact with society (Damanakis, 2005). That is why the integration of these children both in the classroom and in society is vital for each state. In particular, since intercultural education accepts that the educational and cultural capital of the students is equal and even promotes this equality, the migrant child learns little by little to appreciate the particular traits of his race and culture, he/she forms a positive image of

himself/herself, creates friendly relationships with other peers and evolves into a collaborative and creative member of society. This can happen because intercultural educational practice allows the culturally different child to satisfy his / her basic social needs through events and manifestations of his / her own culture (Georgogiannis, 2006; Milesi, 2006).

From research carried out in Greece, there are controversial results on whether or not there is racism against immigrant pupils (Axelsson, 2002; Charavitsidis, 2009; Emke-Poulopoulou, 2007; Lalioti, 2003; Magos & Prentza, 2009; Malamidis, 2008). Most surveys, of course, underline that the phenomena of racism, marginalization and stereotypes are quite intense, and there are few times when teachers have racist attitudes towards immigrant students (Markou, 1997; Mylonas & Manesis, 2000; Pagouni & Karountzou, 2007; Papachristos, 2005).

Over the last twenty years, Greece, like many other European countries, has received many migrants, and many of them are permanently staying in the country and have acquired various social and political rights (Nikolaou & Stergiou, 2006). This new reality is described as multicultural and emerges on the surface of new concerns and issues concerning administration, politics and especially the education of the country, since the percentage of foreign students is constantly increasing (Vlahadi, 2009).

More specifically, as regards the educational system of a country, it is an integral part of it, since through it forms a commonly accepted body of values, principles and beliefs concerning the respective society. It is clear that through education, public culture is being promoted and reproduced, which is passed on from generation to generation (Archakis & Tsakona, 2011). The perceptions, organization, pedagogical practices, ethos and the knowledge that it offers rely on this culture. All the above proves a non-culturally and politically neutral nature of education, but on the contrary, it shows the influence it exercises in shaping, as well as in the feedback of specific attitudes and values. In essence, this means that the school introduces students to the dominant culture and has a responsibility towards the development of democratic or racist perceptions. This is evidenced by surveys on student attitudes towards foreign students (Kasimati, 2006; Katsikas & Politou, 1999).

In addition, research with Greek pupils was observed to show racist and xenophobic tendencies towards their foreign classmates. In addition, many of them express themselves with racist qualities and retain negative attitudes and prejudices, which, as evidenced, come from their family, social or school environment (Damanakis, 2005). At the same time, there is a very frequent occurrence in schools of a "modern" kind of racism, which prevails in countries that impose anti-racism rules, while in practice there is discrimination and racism (Koiliari, 2005). On the other hand, when students come into daily contact, they interact and coexist in same class as foreign pupils, appear more cooperative, positive and accept more easily diversity (Gotovos & Markou, 2003).

In particular, as far as modern Greek society is concerned, it is well established that the inclusion of Greek and immigrant children cannot provide a satisfactory level of education. For this reason, many Greek parents try to put their children to schools with as few immigrants as possible, teachers ask for a postponement, the ministries are talking about restricting the freedoms of immigrants and their children, while some extremists believe that the presence of migrant students as a source of educational problems (Tzortzopoulou & Kotzamani, 2007; Vamvakidou, et al., 2015). However, these actions testify to the

transfer of racist and xenophobic perceptions from the wider society within education (Dimakos & Tasiopoulou, 2003; Nikolaou, 2005).

Educational racism may manifest itself either directly or indirectly and affect various aspects of the education system. Moreover, racist and xenophobic measures are distinguished in the infrastructure, with inappropriate buildings and rooms to support the teaching of migrant pupils, as well as the endless or underdeveloped material conditions for their education (Gazakis, Syrri & Takhs, 2014). This situation indicates, as Gotovos (2002) says, a disdainful attitude on the part of the country's education policy.

Also, racism can be manifested in the organization and administration of schools. For example, the establishment of schools in which certain groups of pupils are trained because of their diversity, on the one hand leads to the marginalization and exclusion of social groups and, on the other, to the lack of communication between cultures different groups (Diem, Carpenter & Lewis-Durham, 2019). At this point, it is necessary to emphasize that such initiatives arise from pressure from the parents of the group that prevails, under the guise of securing the peace and success of school performance. This means that the administration of the education system does not embrace racism clearly, but becomes complicit, because rather than repudiating racist demands, it accepts and even takes actions that are at the expense of different social groups. Then, according to Gotovos (2002), school books can contribute to the racist concepts as students come into daily contact with them and follow faithfully the order they define (Lynch, Swartz & Isaacs, 2017). In this way, Gotovos (2002) considers that receivers of xenophobic messages or biases are often more readily accepted, which they often embrace and reproduce in school. At the same time, the same researcher argues that the ethnocentric and centralized direction that may follow school books is an obstacle to communication between cultures and the creation of a fertile ground for the exploitation of all this cultural wealth. This can push migrant students in a reactive mood to the host country and adherence to their homegroup, which acts as a mechanism of self-protection (Gotovos & Markou, 2004).

Furthermore, the presence of racism is not evident and unmistakable in curriculum, but what characterizes them is ethnocentric and stereotypical orientation. A frequent practice of the curricula - especially in the past - is to focus on the national character, which they promote as superior, and ignore the other cultures (Gotovos, 1996). However, from a one-dimensional curriculum, there is a risk of the development of racist and xenophobic phenomena on a part of students, who consider important data developed by other cultures, consider their own as superior, thus evaluating the others according to the degree approach to the relevant culture (Milesi, 2006). It is therefore possible to create a climate of prejudice and negative attitude towards migrant students. At the same time, in an ethnocentric direction of the curriculum, the teacher is responsible for growing and reproducing racist standards (Zembylas, 2010). Initially, it is a fact that some teachers have little expectations of migrant pupils, ignoring the purpose of education and focusing primarily on their direct assimilation into the classroom and society so their differences do not "impede" their pedagogical work. As well as, according to Pavlou (2007), a large number of teachers and teachers appear negative about the presence of migrant children in Greek schools and more generally in the country.

Surveys conducted in Greece, show the result of theoretical and moral views of the students, which are influenced by a series of factors such as gender and age (Bobas, 1994; Papastylianou-Akaletsou, 1992; Magos & Prenza, 2009; Palaiologou & Evangelou, 2003). The shortest the age of the students is, the more racist behaviors they have. Also, the transformation of the students' attitudes should be done in the social and vocational education of the school but also in the adaptation of the background of the students and based on the rules and the habits of the school. In the case of migrant students, various researches show that students with longer periods of residence in Greece are more likely to study with Greek classmates (Kouimtzi, et al., 2004).

In the name of equity in education, migrant children attend public school with the obligation to adapt to the mono-cultural and mono-lingual curriculum by making efforts at an individual level, leaving their own linguistic and cultural capital out of school, which is considered a threat to class homogeneity (Damanakis, 2005). In Greece, several studies have been carried out on perceptions towards immigrants, but few have focused on immigrant pupils. As far as teachers are concerned, based on surveys, it has been found that they predominantly feel they are not racists towards immigrant pupils, and that they are trying in every way to help integrate these children into the classroom (Gotovos, 2002; Emke-Poulopoulou, 2007). However, a large percentage of teachers believe that migrant pupils should be taught in separate classes and not with native pupils. There has also been a lack of teacher training on intercultural education and effective classroom management, and there are few times when teachers do not know how to deal with a racist phenomenon towards immigrant pupils (Dimakos & Tasiopoulou, 2003; Emke-Poulopoulou, 2007; Pavlou, 2007; Sakka, 2009).

At the same time, parents of immigrant pupils want their children to be educated in Greek schools and along with native pupils. Several studies have found that parents of migrant pupils have highlighted the high levels of racism suffered by their children, both by their teachers and their peers and their parents, and in very few cases there has been good and frequent communication with teachers (Katsikas & Politou, 1999; Kolaitis, et al., 2003; Malamidis, 2008; Mylonas & Manesis, 2000). These data are confirmed by the immigrant students themselves who have gone to a Greek school, who reported that they rarely developed friendly relations with native classmates and that they were racially treated by many teachers (Zambylas, 2010). However, some have supported the contrary, and have been incorporated smoothly into the Greek educational system (Nikolaou & Stergiou, 2006).

Also, Greeks, based on surveys, in their majority want migrant students to be taught in separate classes, and are against inclusion (Lolakas, 2010; Vamvakidou, et al., 2015; Vlahadi, 2009). The racist perceptions are even stronger with regard to the Albanians, the Bulgarians and the Pakistani students. However, younger Greeks show fewer feelings of racism and xenophobia (Athanasiou, 2001; Gotovos & Markou, 2003; Kasimati, 2006; Pagouni & Karountzou, 2007).

Based on all of the above, there is a gap in the Greek literature on whether or not there is racism against immigrant pupils, as some studies have argued that racism is intense, while others have found that immigrant pupils do not exist racism in the Greek school.

The aim of the research was to explore the phenomenon of racism towards immigrant students, by investigating the attitudes of teachers, parents with immigrant students, immigrant adults who went in Greek schools, and native adults.

Research Methodology

The type of the research that was conducted is the quantitative. As far as concerned the scope of the research, this research focused to investigate the views of Greek teachers, parents with immigrant children, immigrant adults who went in Greek schools and native Greek adults, as far as concerned the racism towards immigrant students.

Between January and February 2018, the participants were informed about their voluntary participation in the study and its purpose. During March-June 2018 the questionnaires were completed by the participants, and then the statistical analysis of the data started. The participants were first informed orally about the purpose and objectives of the survey, as well as their anonymity.

In addition, as far as concerned the ethical issues, all participants were over 18 years of age, and were first informed, verbally, of the purpose and objectives of the research, of its publication, and of the fact that the answers would be highly confidential. Also, they were assured that they would have the time required to complete the questionnaire, and some instructions were given for completing it.

The sampling method used in the present research was the feasibility sampling. The sample of the study consisted of 600 participants. More specifically, the sample consisted of 150 Greek teachers, 150 parents with immigrant students, 150 immigrant adults who went in Greek schools and 150 native Greek adults.

Table 1.
Frequencies of demographic differences in the samples of the study

Sample	Demographic categories	Type of demographic category	*N*	*%*
Greek teachers	Gender	Male	70	46.7
		Female	80	53.3
	Age group	18-29 years old	8	5.3
		30-40 years old	55	36.7
		41-50 years old	65	43.2
		51-60 years old	22	14.7
Parents with immigrant students	Gender	Male	73	48.7
		Female	77	51.3
	Age group	18-29 years old	8	5.3
		30-40 years old	51	34
		41-50 years old	69	46
		51-60 years old	22	14.7
Immigrants	Gender	Male	79	52.7
		Female	71	47.3
	Age group	18-29 years old	41	27.3

who went in Greek schools		30-40 years old	47	31.3
		41-50 years old	46	30.7
		51-60 years old	16	10.7
Native Greek adults	Gender	Male	84	56
		Female	66	44
	Age group	18-29 years old	39	26
		30-40 years old	54	36
		41-50 years old	57	38
		51-60 years old	0	0

As shown in Table 1, most of the teachers are women at 41-50 years old, most of the parents with immigrant students are men at 41-50 years old, most of the immigrant adults who went in Greek schools are men at 30-40 years old, and most of native adults are men at 41-50 years old.

The research tool used in this research was the structured questionnaire, as it can be easily analyzed, it ensures the anonymity of the participants and a large number of data van be collected (Dafermos, 2011).

The questionnaire that was used in this research was created by the researcher on the basis of some sources (Bobas, 1994; Charavitsidis, 2009; Dimakos & Tasiopoulou, 2003; Emke-Poulopoulou, 2007; Gotovos, 2002; Lolakas, 2010; Pagouni & Karountzou, 2007). The participants were asked the following questions:

→ Greek teachers were asked:
  - If immigrant students face a lot of racism from their peers who are not immigrants;
  - If immigrant students are racially treated by some teachers at school.

→ Parents with immigrant students were asked:
  - If their children suffer from xenophoby;
  - If they were optimistic about the future of their children in Greece.

→ Immigrant adults who went in Greek schools were asked:
  - If at school, their classmates faced them racist and with taunt;
  - If some teachers were racist towards them.

→ Native Greek adults were asked:
  - If they did not want to sit in the same desk with an immigrant student;
  - If immigrant students downgrade the level of the lesson.

The scale of answering was a 5-point Likert scale in which participants tick X in a response depending on the degree to which they agree or disagree (All, Little, Moderate, A lot, Very much).

Finally, it is worth noting that Cronbach's alpha for Greek teachers was .401, for parents with immigrant students was .708, for immigrant adults who went in Greek schools was .866 and for native Greek adults was .807. However, as the reliability of Greek teachers was very low, despite the fact that the reliability of the other samples was very high, the questionnaire was regarded as a survey questionnaire, and the answers on each question were analyzed separately without computing a total score.

Descriptive statistics were used for the presentation and summary of the data, correlation coefficients for the research of relations between variables, and chi-square analysis for group differences.

Because it is the case of violation of some assumptions for applying chi-square test – the expected counts less than 5 should not be more than 20% and the minimum expected count should not be less than 1, the value of Likelihood ratio was applied as a more appropriate measure for association between the variables than the value of chi-square test, as Özdemir and Eyduran (2005) recommend. The program used for statistical analysis of the data was the IBM SPSS program and in particular version 23.

Research Results

Results of Greek Teachers

Initially, impressive is the fact that all teachers (n = 150, 100%) considered that immigrant students face a lot of racism from their peers who are not immigrants.

However, 90 teachers (60%) completely disagree with the view that immigrant students are racially treated by some teachers at school, and 60 teachers (40%) responded that they moderately agree with this view.

A chi-square test was performed for gender differences and a statistically significant difference was found between the frequencies of male and female Greek teachers who stated that immigrant students are racially treated by some teachers at school (χ^2 (3, N = 150) = 8.491, p = .001; Likelihood ratio = 8.871, p < .001; Phi = 0.301). More female Greek teachers (29% of them) than male Greek teachers (11% of them) stated that immigrant students are racially treated by some teachers at school.

Also, a statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of Greek teachers (χ^2 (6, N = 150) = 14.561, p < .001; Likelihood ratio = 13.968, p < .001; Phi = 0.577) who stated that immigrant students are racially treated by some teachers at school. The studied Greek teachers in the age group of 30-40 years old the most frequently considered (15.6% of them) that immigrant students are racially treated by some teachers at school.

Results of Parents with Immigrant Students

61.3% of the parents with immigrant students (n=92) stated that their children suffered a little from xenophoby, while 28% of the sample (n=42) declared that their children suffered moderately, and 10.7% (n=16) that their children suffered a lot.

Also, 33.3% of the parents with immigrant children (n=50) were little optimistic about the future of their children in Greece. 26.7% of the parents (n=40) were moderately optimistic, 20% of the sample (n=30) were a lot optimistic, 13.3% (n=20) were very much optimistic, and finally 6.7% (n=10) weren't optimistic at all.

A chi-square test was performed for gender differences and a statistically significant difference was found between the frequencies of male and female parents of immigrant children who stated that their children suffer from xenophoby (χ^2 (2, N = 150) = 21.576, p = .000; Likelihood ratio = 22.317, p < .001; Phi = 0.841). More female parents with immigrant children (59.1% of them) than male parents (44.3% of them) stated that their children suffer from xenophoby.

In addition, another statistical difference was found between the frequencies of male and female parents of immigrant children who stated that they were optimistic about the future of their children in Greece (χ^2 (8, N = 150) = 90.182, p = .000; Likelihood ratio = 94.551, p < .001; Phi = 0.623). More male parents with immigrant children (88% of them) than female parents (20% of them) stated that they were optimistic about the future of their children in Greece.

Also, a statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of parents with immigrant children (χ^2 (6, N = 150) = 28.993, p < .001; Likelihood ratio = 30.471, p < .001; Phi = 0.546) who stated that their children suffer from xenophoby. The studied parents with immigrant children in the age group of 41-50 years old the most frequently considered (57.6% of them) that their children suffer from xenophoby.

Moreover, another statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of parents with immigrant children (χ^2 (12, N = 150) = 142.873, p = .000; Likelihood ratio = 145.063, p < .001; Phi = 0.617) who stated that they were optimistic about the future of their children in Greece. The studied parents with immigrant children in the age group of 18-29 years old were the most frequently (30% of them) optimistic about the future of their children in Greece.

Results of Immigrant Adults who went in Greek Schools

As far as concerned the answers of immigrant adults who went in Greek schools, 58% of the participants (n=87) stated that at school their classmates faced them very much racist and with taunt. 30% of the sample (n=45) agreed little with this view, 10% (n=15) agreed a lot, and 2% (n=3) moderate agreed.

Furthermore, the majority of the immigrant adults (58%, n=87) who went to Greek schools stated that some teachers were little racist towards them. 30% of the participants (n=45) moderate agreed with this view, 10% (n=15) agreed a lot, and only 2% (n=3) didn't agree at all.

A chi-square test was performed for gender differences and a statistically significant difference was found between the frequencies of male and female immigrant adults who went in Greek schools who stated that at school their classmates faced them racist and with taunt (χ^2 (8, N = 150) = 69.871, p = .000; Likelihood ratio = 69.448, p < .001; Phi = 0.761). More male immigrants who went in Greek schools (64.5% of them) than female immigrant adults (49.7% of them) stated that at school their classmates faced them racist and with taunt.

In addition, another statistical difference was found between the frequencies of male and female immigrant adults who went in Greek schools who stated that some teachers were racist towards them (χ^2 (6, N = 150) = 59.142, p = .000; Likelihood ratio = 60.007, p < .001; Phi = 0.498). More male immigrant adults who went in Greek schools (46.1% of them) than female immigrant adults (20.9% of them) stated that some teachers were racist towards them.

Also, a statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of immigrant adults who went in Greek schools (χ^2 (12, N = 150) = 155.674, p < .001; Likelihood ratio = 155.872, p < .001; Phi = 0.889) who stated that at school their classmates faced them racist and with

taunt. The studied immigrant adults who went in Greek schools in the age group of 18-29 years old the most frequently considered (60% of them) that at school their classmates faced them racist and with taunt.

Finally, another statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of immigrant adults who went in Greek schools (χ^2 (12, N = 150) = 103.594, p = .000; Likelihood ratio = 103.675, p < .001; Phi = 0.692) who stated that some teachers were racist towards them. The studied immigrant adults in the age group of 18-29 years old the most frequently considered (50.6% of them) that some teachers were racist towards them.

Results of Native Greek Adults

The majority of the native Greek adults (52%, n=78) didn't agree at all with the view that he/she didn't want to sit in the same desk with an immigrant student. 44% (n=66) agreed little, and 4% (n=6) agreed moderately. Exactly the same were the answers of the participants as far as concerned the view that immigrant students downgrade the level of the lesson.

A chi-square test was performed for gender differences and a statistically significant difference was found between the frequencies of male and female native Greek adults who stated that they didn't want to sit in the same desk with an immigrant student and that immigrant students downgrade the level of the lesson (χ^2 (8, N = 150) = 47.834, p = .000; Likelihood ratio = 49.551, p < .001; Phi = 0.627). More male native Greek adults (38% of them) than female native Greek adults (31.4% of them) stated that they didn't want to sit in the same desk with an immigrant student and that immigrant students downgrade the level of the lesson.

Moreover, a statistically significant difference was found between the frequencies of the age groups of native Greek adults (χ^2 (12, N = 150) = 90.188, p < .001; Likelihood ratio = 80.236, p < .001; Phi = 0.857) who stated that they didn't want to sit in the same desk with an immigrant student and that immigrant students downgrade the level of the lesson. The studied native Greek adults in the age group of 41-50 years old the most frequently considered (70.2% of them) that they didn't want to sit in the same desk with an immigrant student and that immigrant students downgrade the level of the lesson.

Discussion

Based on this research, it was found that predominantly negative and racist attitudes towards immigrant pupils prevail.

All of the Greek teachers stated that immigrant students face a lot of racism from their peers who are not immigrants. However, most of the teachers completely disagree with the view that immigrant students are racially treated by some teachers at school. As far as concerned Greek teachers, more positive attitudes were expressed by men at 18-29 years old, and more negative attitudes were expressed by women at 30-40 years old.

Also, the majority of the parents with immigrant students stated that their children suffer from racism and they were not very optimistic about the future of their children in Greece. As far as concerned parents with immigrant students, more positive attitudes were expressed by men at 18-29 years old, and more negative attitudes were expressed by women at 41-50 years old.

In addition, the majority of immigrant adults who went in Greek schools, stated that at school their classmates faced them very much racist and with taunt, and that some teachers were little racist towards them. As far as concerned immigrant adults who went in Greek schools, more positive attitudes were expressed by women at 30-40 years old, and more negative attitudes were expressed by men at 18-29 years old.

However, most of native Greek adults didn't agree at all with the view that he/she didn't want to sit in the same desk with an immigrant student and that immigrant students downgrade the level of the lesson. Finally, as far as concerned native Greek adults, more positive attitudes were expressed by women at 18-29 years old, and more negative attitudes were expressed by men at 41-50 years old.

Although most Greeks feel they do not have racist attitudes towards immigrant pupils, teachers, parents of immigrant pupils, and immigrants themselves who went in Greek schools support the opposite. The presence of migrant students in Greek schools, especially in areas that are centers of concentration of the large mass of migrants (eg. Athens, Thessaloniki), there is in many classes such a composition of student population, pupils are the minority in the classroom. This is a situation unprecedented for Greek data, which has greatly alarmed Greek parents (Tzortzopoulou & Kotzamani, 2008).

Immigrants are treated as "different" members of the society, which stems from their external characteristics (particularly the visual characteristics of each people) and from the totality of elements that differentiate them from natives (cultural, religious, linguistic, habits) (Mylonas & Manesis, 2000; Sakka, 2009). They are a group of the population excluded from basic welfare mechanisms, deprived of political, social and economic rights, with limited access to political and social institutions, the labor market, the welfare state and the acquisition of goods and services; thus, making their relationship with the Greek state problematic in several areas (Pagouni & Karountzou, 2007).

In addition, another dimension of the social exclusion experienced by immigrants, and in this case children, is the opportunities they have in education, and in particular the difficulties they face and the obstacles they encounter when enrolling and studying in school, depending on their age and knowledge (Giavrimis, Konstantinou & Hatzichristou, 2003). Students, who differ from all school students, experience daily exclusions. One of them is the educational exclusion, one of the main causes leading to social exclusion (Katsikas & Politou, 1999). Educational exclusion occurs through obstruction from education, through the objective difficulties created and through the gaps in intercultural education (Gotovos & Markou, 2004). Exclusion from school education is often seen as a problem of inequality in educational opportunities and partly as a consequence of the inequality of social opportunities. Social exclusion may lead to interruption of studies by people experiencing this exclusion, and vice versa, early school leaving is in turn a further barrier to social inclusion (Govaris, 2001; Giavrimis, et al., 2018).

Exclusion in the context of education is deeply connected with different cultures, lifestyles, cultural values and different languages. In addition, an assimilative educational policy is considered an unsuccessful approach, leading a large percentage of foreign students to school failure. Language learning and the preservation of cultural elements, while theoretically, should create preconditions for equal opportunities, in fact this is not the case because they are still marginalized by the society as a whole (Markou, 1997; Power & Wilson, 2007).

In the case of Greece, such phenomena of social exclusion are observed, as evidenced by various surveys. According to Tzortzopoulou and Kotzamani (2008), social exclusion is a key cause of the high school failure rate of immigrant pupils. School failure is associated with poor performance, repeat classes or even abandonment. The difficulties faced by foreigners in the Greek language make communication with teachers and classmates impossible, leading them to the margins and aggravating inequalities between natives and migrants. These conditions force foreigners to have a negative attitude towards the educational process and the Greek language, often abandoning the school (Kasimati, 2006). The above, they work negatively on the educational integration and the development of the migrants (Gotovos, et al., 2019). This means that the measures taken to tackle educational exclusion are not sufficient or not appropriate to address the problem. A common denominator of many studies is that non-completion of secondary education and, by extension, the lack of adequate training and skills capable of involving the individual in the labor market, leads to lower levels of work, professional and personal success but also to poverty, unemployment, marginalization (Daskalakis, 2017; Pasias & Pantidis, 2019).

Conclusions

As racism and marginalization towards immigrant pupils exists, and to a large extent, it is important to change the role of teachers. The quality of the educational process is inextricably linked to the teacher, who co-modulates school reality and contributes to the promotion of educational change and the effectiveness of the pedagogical act. The teacher is asked to create a creative and open educational environment with greater autonomy, innovative mood, and creativity, but also to apply modern pedagogical methods such as collaborative knowledge building and experiential exercises.

Anti-racist education is expected to contribute to the elimination of stereotypes, prejudices and racism through the process of promoting the knowledge, skills, attitudes and values that are required to bring about a change of behavior that will allow children, young people and adults to prevent racist phenomena and to create conditions conducive to tolerance. Also, anti-racist education should cover issues related to the causes and effects of discrimination and racism, and to discuss the political and social aspects of these. It is likely that the focus of the social and human consequences of discrimination and racist phenomena may cause such emotional reactions that could under certain circumstances mobilize trainees (children, adults) to act. Socialization is also the starting point for anti-racist education. It should focus on developing relationships within groups, for example tolerance towards diversity and equality among the members of each group instead of the idealization of their "own" group.

The research that has been carried out may be the motivation to explore ways to effectively manage racist attitudes in the classroom, but also to examine the psychological causes behind racist attitudes and prejudices. However, research has some limitations. First, the racist expressions towards immigrant pupils were not studied in depth. Secondly, it was not investigated whether teachers successfully tackle racist phenomena in school, and thirdly, although the sample is considered to be satisfactory, it does not reflect all Greek teachers and migrants living in Greece.

Acknowledgements

I would like to express my sincere thanks to the participants in the research for their cooperation.

References

Alexias, G. (2001). H Koinwnikh Proslhpsh kai Meleth tou Fainomenou ths Metanasteushs – Mia Empeirikh Meleth twn Diadikasiwn Elegxou [Social Prevention and Study of the Migration Survey - An Empirical Study of Audit Procedure]. In Amitsis, G., & Lazaridis, G. (Eds.), *Nomikes kai koinwnikopolitikes diastaseis ths metanasteushs sthn Ellada* [Legal and socio-political dimensions of migration in Greece] (pp.255-285). Athens: Papazisis.

Angelakos, K., Gotovos, A.E., Iosif, I.S., Kizilyürek, N., Koulouri, C., Myaris, G.K., Noutsos, P., Papadakis, G., Papaleodiou, L., Sokratous, G.N., Tsafos, V., Charamis, P., & Charitidou, G. (2008). *Eterothta kai ekpaideush, O philologos kai oi paidagogikes prokliseis ths polypolitismikothtas* [Diversity and education, The philology and pedagogical challenges of multiculturalism]. Edited by Iosif, I.S., & Sokratous, G.N. Athens: Papazisis.

Archakis, A., & Tsakona, V. (2011). *Tautothtes, afhghseis kai glwssikh ekoaideush* [Identities, narratives and language training]. Edited by S. Moschonas. Athens: Patakis.

Athanasiou, L. (2001). Problems of intercultural approach to education in Greece. *Intercultural Education, 1*, 15-25.

Axelsson, M. (2002). Vasikoi paragodes sthn ekpaideush paidiwn glwssikwn meionothtwn se ena perivallon pleiopsifias [Key factors in the education of children of linguistic minorities in a majority environment]. In Tressou-Mylona, E. & Mitakidou-Kokkoni, X. (Eds.), *H didaskalia ths glwssas kai twn mathimatikwn: Ekpaideush glwssikwn meionothtwn* [Teaching of language and mathematics: Language minority education] (pp.77-81, 1st ed.). Thessaloniki: Paratiritis.

Bobas, L. (1994). *Gia thn Ekpaideush twn Allopadwn Paidiwn sthn Ellada* [For the Education of Foreign Children in Greece]. Athens: Foloi.

Charavitsidis, P. (2009). *H didaskalia ths ellinikhs glwssas se goneis metanastes me parallhlh didaskalia ths mhtrikhs glwssas sta paidia tous ws paragodes veltiwshs ths synolikhs apotelesmatikothtas tou sholeiou* [Teaching the Greek language to migrant parents while teaching mother tongue to their children as factors for improving the overall effectiveness of the school]. [Doctoral thesis]. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, Pedagogical Department of Primary Education.

Dafermos, V. (2011). *Koinwnikh statistikh kai methodologia ereunas me to SPSS* [Social statistics and research methodology with SPSS]. Thessaloniki: Ziti.

Damanakis, M. (2005). *H ekpaideush twn palinnostoudwn kai twn allodapwn mathitwn sthn Ellada: Diapolitismikh proseggish* [The education of repatriated and foreign pupils in Greece: Intercultural approach]. Athens: Gutenberg.

Daskalakis, D.I. (2017). *Koinwniologia ths Ekpaideushs* [*Educational Sociology]*. Athens: Papazisis.

Diem, S., Carpenter, B. W., & Lewis-Durham, T. (2019). Preparing Antiracist School Leaders in a School Choice Context. *Urban Education, 54(5),* 706–731.

Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates?, *Intercultural Education, 14(3),* 307-316.

Emke-Poulopoulou, H. (2007). *H metanasteutikh proklhsh* [The migration challenge]. Athens: Papazisis.

Gazakis, A., Syrri, D., & Takhs, A. (2014). *Ratsismos kai diakriseis sthn Ellada shmera* [Racism and discrimination in Greece today]. Thessaloniki: Heinrich Böll Foundation.

Georgogiannis, P. (2006). *Diapolitismiki Ekpaideush* [Intercultural Education]. Patras: Typothito.

Giavrimis, P., Kalerade, E., Koustourakis, G.S., Barbarousis, C., Nikolaou, S.M., Oikonomidis, V.D., & Papastefanou, P. (2018). *Nees proklhseis sthn ekpaideush kai th dhmokratia, Koinwniologikes kai paidagwgikes proseggiseis sth dhmokratikh ekpaideush* [New Challenges in Education and Democracy, Sociological and pedagogical approaches to democratic education]. Athens: Gutenberg-Dardanos.

Giavrimis, P., Konstantinou, E., & Hatzichristou, C. (2003). Dimensions of Immigrant Students Adaptation in the Greek Schools: Self-concept and Coping Strategies. *Intercultural Education, 14(4),* 423-434.

Gotovos, A. (2002). *Eterothta kai ekpaideush, zhthmata diapolitismikhs paidagwgikhs* [Diversity and education, issues of intercultural pedagogy]. Athens: Metaichmio.

Gotovos, A., & Markou, G. (2003). *Pallinostoudes kai allodapoi mathites sthn Ellinikh ekpaideush* [Repatriated and foreign students in Greek education]. Volume A. Athens: Institute for Education of Co-born Greeks and Intercultural Education.

Gotovos, A., & Markou, G. (2004). *Pallinostoudes kai allodapoi mathites sthn Ellinikh ekpaideush* [Repatriated and foreign students in Greek education]. Volume B. Athens: Institute for Education of Co-born Greeks and Intercultural Education / Greek Ministry of Education, Research and Religious Affairs.

Gotovos, A., Exarchakos, T.G., Kassotakis, M., Matthaiou, D., Buzakis, S., Ksoxellis, P.D., Pirgiotakis, I.E., & Chatzidimou, D.C. (2019). *Ekpaideutikh metarithmisi kai ekpaideutikh politikh, Timitiko afierwma sthn mnhma tou Gerasimou Arsenh* [Educational reform and educational policy, Honorary tribute to the memory of Gerasimos Arsenis]. Athens: Gutenberg.

Gotovos, E. A. (1996). *Ratsismos: Koinwnikes, psihologikes kai paidagwgikes opseis mia ideologias kai praktikhs* [Racism: social, psychological and pedagogical aspects of an ideology and practice]. Athens: General Secretariat for Youth.

Govaris, C. (2001). *Eisagwgh sthn diapolitismiki ekpaideush* [Introduction to intercultural education]. Athens: Atrapos.

Kasimati, K. (2006). H entaxh twn Alvanwn metanastwn sthn ellinikh koinwnia [The integration of Albanian immigrants into Greek society]. In Bagavos, C., & Papadopoulou, D. (Eds.), *Metanasteush kai entaxh twn metanastwn sthn ellinikh koinwnia* [Immigration and integration of immigrants in the Greek society] (pp. 353-412). Athens: Gutenberg.

Katsikas, C., & Politou, E. (1999). *Ektos ‘’Taxeis’’ to ‘’Diaforetiko’’?, Tsiganoi, Meionotikoi, Pallinostoudes kai Allodapoi sthn Ellinikh Ekpaideush* [Out of "Class" the "Different"?, Gypsies, Minority, Repatriates, and Foreigners in Greek Education]. (1st ed.). Athens: Gutenberg.

Koiliari, A. (2005). *Polyglwssia kai glwssikh ekpaideush: Mia koinwnioglwssikh proseggish* [Multilingualism and language education: A sociolinguistic approach]. Thessaloniki: Vanias.

Kolaitis, G., Tsiantis, J., Madianos, M., & Kotsopoulos, S. (2003). Psychosocial adaptation of immigrant Greek children from the former Soviet Union. *European Child and Adolescent Psychiatry, 12,* 67-74.

Kouimtzi, E., Sakka, D., Papandi, B., Chlachla, G., & Yatagana, S. (2004). Politismikh poikilomorfia sthn taxh: Apopseis kai pepoithiseis twn paidiwn gia ton allo [Cultural diversity in the classroom: Children's views and beliefs for the other]. In D. Sakka & A. Psalti (eds.), *Praktika hmeridas ‘’Politismikh Poikilomorfia sto Sholeio: O Rolos tou Ekpaideutikou* [Proceedings of a workshop on Cultural Diversity in School: The Role of the Teacher] (pp. 56-76). Alexandroupolis: Democritus University of Thrace, School of Educational Sciences, Department of Primary Education, 24 April 2004.

Lalioti, V. (2003). Photographing the “Other”: Immigration and New Images of the Greek Ethnic “Self”. *Visual Anthropology, 18*, 439-456.

Lolakas, S. (2010). *Sholikh entaxh allodapwn mathitwn: Singkritikh meleth stasewn epipolasmou kai autoektimhshs allopadwn kai ghgenwn mathitwn* [School integration of foreign students: Comparative study of culture attitudes and self-esteem of foreign and native pupils]. [Doctoral Thesis]. Rhodes: University of Aegean.

Lynch, I., Swartz, S., & Isaacs, D. (2017). Anti-racist moral education: A review of approaches, impact and theoretical underpinnings from 2000 to 2015. *Journal of Moral Education, 46(2),* 129-144.

Magos, K., & Prentza, E. (2009). Opinions of Secondary Technical Vocational Education Teachers for their Foreign Students. *Education Sciences, 1,* 73-89.

Malamidis, M. (2008). *H glwssikh ekpaideush ths mousoulmanikhs meionothtas sthn Ellada gia th deuterovathmia ekpaideush* [The Language Education of the Muslim Minority in Greece for Secondary Education]. Xanthi: Spanidis.

Markou, G. (1997). *Eisagwgh sth Diapolitismikh Ekpaideush* [Introduction to Intercultural Education]. Athens: Electronic Arts.

Milesi, C. (2006). *Allodapoi Mathites apo thn Alvania sth Sholikh Koinothta* [Foreign Students from Albania to the School Community]. Athens: Grigoris.

Mylonas, T., & Manesis, N. (2000). O koinwnikos apokleismos arhizei apo to sholeio [Social exclusion begins at school]. In Pakos, T. (Ed.), *Praktika tou Diethnous Synedriou ‘’Koinwnia twn 2/3, Diastaseis tou Sychronou Koinwnikou Problhmatos’’, 10-12 Noemvriou 1997* [Proceedings of the International Conference ‘’Society of 2/3, Dimensions of the Modern Social Problem’’, 10-12 November 1997] (pp. 563-578). Athens: Panteion University.

Nikolaou, G. (2005). *Diapolitismikh didaktikh, to neo perivallon, vasikes arhes* [Intercultural teaching, the new environment, Basic Principles] Athens: Ellinika Grammata.

Nikolaou, M. S., & Stergiou, L. (2006). Migration Policy Issues in Greece and Europe. *Education and Science, 3,* 274-287.

Özdemir, T., & Eyduran, E. (2005). Comparison of Chi-Square and Likelihood Ratio Chi-Square Tests: Power of Test. *Journal of Applied Sciences Research, 1(2),* 242-244.

Pagouni, V., & Karountzou, G. (2007). H metanasteush sthn Ellada kai o apokleismos twn allodapwn mathitwn sthn ekpaideush [Immigration in Greece and the exclusion of foreign pupils in education]. In V. Pagouni, & G. Karountzou (Eds), *Praktika tou 4ou Panelliniou Synedriou, Sholio iso gia anisa paidia, 4-6 Maiou 2007* [Proceedings of the 4th Panhellenic conference, Equal school for unequal children, 4-6 May 2007] (pp.23-30). Athens: Hellenic Institute of Applied Pedagogy and Education (HIAPE).

Palaiologou, N., & Evangelou, D. (2003). *Diapolitismikh paidadwgikh. Ekpaideutikes, didaktikes kai psihologikes proseggiseis* [Intercultural pedagogy. Educational, teaching & psychological approaches]. Athens: Atrapos.

Papachristos, K. (2005). *Diapolitismikh etoimothta kai problhmata sth didaskalia ths ellinikhs ws mhtrikhs, defteris kai ksenhs glossas se polypolitismikes taxeis* [Intercultural readiness and problems of teaching Greek as a mother language, second and foreign language in multicultural classes]. Athens: Papazisis.

Papastylianou - Akaletsou, A. (1992). *H psihologikh prosarmogh twn mathitwn-pallinostoudwn paidiwn (Ereuna stous mathites tou gymnasiou kai lykeiou pallinostoudwn Varybobis)* [The Psychological Adaptation of Students - Repatriated Children (Research for Repatriated Students of High School and Lyceum of Varybobi)] [Doctoral Dissertation]. Athens: National and Kapodistrian University of Athens, Faculty of Philosophy.

Pasias, G., & Pantidis, S. (2019). *H idea ths Europis kai h Europaiki diastash sthn ekpaideush* [The idea of Europe and the European dimension in education]. Athens: Grigoris.

Pavlou, M. (2007). *Racism and Discrimination against Immigrants and Minorities in Greece the State of Play.* Athens: HLKR- KEMO.

Power, A., & Wilson, W.J. (2000). *Social Exclusion and the Future of Cities.* London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.

Sakka, D. (2009). The Views of Migrant and Non Migrant Students on Cultural Diversity in the Greek Classroom. *Social Psychology of Education, 12(1),* 21-41.

Tzortzopoulou, M., & Kotzamani, A. (2008). *H ekpaideush twn allodapwn mathitwn, diereunhsh twn problhmatwn kai twn prooptikwn epilushs tous* [The training of foreign pupils, exploring the problems and the prospect of their solution]. Athens: National Centre for Social Research.

Vamvakidou, I., Ene, C., Kalerande, E., Mentzeniotis, D. & Papastavridis, E.D. (2015). *Endoeuropaiki neanikh kinhtikothta, Metanasteush sthn epoxh ths krishs, Diepisthmonikes proseggiseis* [Intra-European Youth Mobility. Immigration in the era of crisis. Interdisciplinary Approaches]. Edited by Michail, D. & Christou, A. Thessaloniki: Stamoulis.

Vlahadi, M. (2009). *Metanasteush – koinwnikos apokleismos kai politikes enswmatwshs sthn Ellada* [Migration - social exclusion and integration policies in Greece]. Athens: Self-edition.

Zembylas, M. (2010). Children's construction and experience of racism and nationalism in Greek-Cypriot primary schools. *Childhood, 17(3),* 312–328.

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

LINKS BETWEEN SELF-ESTEEM AND ANXIETY AS STATE OR PERSONALITY TRAIT AMONG ADOLESCENTS IN GREECE

Kostas Taphilis, Ph. D. student

Abstract

The aim of this research is to explore the relationship between self-esteem and anxiety as personality trait and as a state among teenagers. The study was conducted on the territory of Republic of Greece. Respondents in this examination were 120 adolescents aged between 13-16 years of age (M = 14.11 SD = .56), 59 (49.2%) were boys and 61 (50.8%) were girls. Based on the results of this research it was found that self-esteem has a strong negative correlation with the two scales anxiety as personality trait and as a state among adolescents.

Keywords: *Self-esteem, anxiety as state, anxiety as personality trait, correlation*

Introduction

Adolescence, the period of biological and emotional maturation

Generally we can say that puberty is the developmental period of human life that begins with specific biological changes (hormonal) in the child's body (changes that also have psychosomatic implications) and ends psychologically with the final sexual fulfillment and autonomous maturation of the individual.

It is the stage in which the young people try through the process of seeking self to become self-sufficient and mature. That is, adolescence is the passage into the world of the great. Adolescence can be likened to a volcano, which, when it explodes and breaks, leaves behind a completely different picture. Most define puberty based on age. However, the views differ in terms of the time limits of this period. Some researchers, beyond the age, are trying to define it based primarily on the biological, psychological and social changes that the individual experiences in his cognitive development and acute questions about how to shape his identity at this time. The socio-cultural and historical factors that influence it also play a special role in the scientific definition of puberty. On the physical level, there are significant hormonal changes, different between boys and girls, which determine the occurrence of rapid, impressive body changes and secondary characteristics of the sex. The person acquires the ability to reproduce. Psychically, the teenager conquers independence, abandoning the protected family environment. Waking up sexual interest, sex life begins. It acquires the ability to create mature relationships with erotic comrades, peers and colleagues in general. At the psychological level, adolescence is seen as a period of great disruption and identity crisis. It is the age of the revolution. In

1955, Erickson described identity creation as the main feature of this period of life, while social scientists described it as a different culture, which had little in common with the rest of society (Coleman 1961).

After a relatively quiet childhood, the child begins to struggle for independence from the protected family environment. It thus gradually acquires some autonomy and independence, trying to have the feeling of a different own personality. Until this process is completed, the teenager is often dominated by feelings of insecurity that lead to fears, anger, and generally reactionary behavior. Generally adolescence is a period of intense and contradictory emotions.

During this lifetime the teenager is involved in same-sex peer groups. Within these groups he creates friendly and later sexual relationships that support him in his efforts to independence from parents, regulate his anxiety, support his self-esteem, and define new criteria and patterns of behavior.

Exploration and experimentation are its characteristics. This gradual development is necessary until the individual becomes independent and autonomous and develops into a mature adult (Manolopoulos 1987).

He needs to develop a realistic but acceptable image of his body and of himself. To gain satisfactory control of his sexual bones, but also the ability to express his erotic feelings when needed, since at this point in time his life wakes up his love interest, his sexual life begins.

Because growing cognitive skills require adaptation and growing educational requirements are challenging, the task of the adolescent is to define professional goals and reflect on how they will be achieved. Finally, he has to accept a system of social and moral values that will allow him to stand in society and will now take responsibility for his behavior.

Changes in adolescence in relation to body growth mainly affect the musculoskeletal and the genital system. Adolescence means growth (adolescendia, from the adolesco verb, which means growing up, growing up) and, if we were to say it, we should say this from the birth of the child to maturity. On the physical level, there are significant hormonal changes, different between boys and girls, which determine the occurrence of rapid, impressive body changes and secondary characteristics of the sex. The person acquires the ability to reproduce. Psychically, the teenager conquers independence, abandoning the family's protected environment. Waking up sexual interest, sex life begins. It acquires the ability to create mature relationships with erotic comrades, peers and colleagues in general. At the psychological level, adolescence is seen as a period of great disruption and identity crisis. It is the age of the revolution. In 1955, Erickson described identity creation as the main feature of this period of life, while social scientists described it as a different culture, which had little in common with the rest of society (Coleman 1961). After a relatively quiet childhood, the child begins to struggle for independence from the protected family environment. It thus gradually acquires some autonomy and independence, trying to

have the feeling of a different personality. Until this process is completed, the teenager is often dominated by feelings of insecurity that lead to fears, anger, and generally reactionary behavior. Generally adolescence is a period of intense and contradictory emotions.

The French psychologist Francoise Dolto describes adolescence "as a second birth, going ahead or for childhood death. We must slowly leave the protective placenta, "he writes," to separate from childhood; to eliminate the child within us is a mutation. Sometimes we have the impression that we are dying. Adolescence is also a movement full of power, promises, and life that resembles the water that springs up. Growth accelerates sharply in all parts of the body. It is intense and rapid, more in the periphery of the body than in the trunk. Changes are also observed in the facial features of both sexes. Although this change is observed in both sexes, girls are observed to have a layer of subcutaneous fat and that is what causes the roundness and softness of the facial and body curves. On the contrary, the development of male subcutaneous fat is much less apparent and muscle and bone growth is clearly evident. Thus, men have a person more angular than women. There is also a rapid growth of the skeleton. The voice in the boys becomes deeper. Changes are also observed in the external appearance of the body of both sexes.

Teens and anxiety

All teens experience some amount of anxiety at times. For many teens, things like public speaking, final exams, important athletic competitions, or even going out on a date can cause feelings of apprehension and uneasiness. They may also experience an increase in heartbeat or excessive sweating. That's how the brain responds to anxious feelings. For some teens, however, anxiety can go beyond these typical symptoms to negatively affect friendships and family relationships, participation in extracurricular activities, and even their schoolwork. When feelings of anxiety interfere with normal daily living, the presence of an anxiety disorder should be considered. While some anxious teens express feelings of pervasive worry, others experience subtle emotional changes like feeling "keyed up", on edge or irritability, concentration difficulties, restlessness and unexplained outbursts

Anxiety can negatively affect friendships. If your once social teen suddenly avoids his favorite activities or stops making plans with friends, think twice. Many of the physical complaints that can occur with an anxiety disorder mimic average teen complaints, which tend to increase as they get older. Pay attention to patterns. A couple of headaches here and there shouldn't be a cause for concern, for example, but frequent headaches are a red flag. The American Academy of Pediatrics recommends that teens aged 13 to 18 get 8 to 10 hours of sleep on a regular basis to promote optimal health. Pediatricians also recommend shutting down screens 30 minutes prior to bedtime, and removing all electronics from the bedroom. It's no big secret that homework demands, changing brain structure, extracurricular activities, and screen time can all cut into the sleep habits of teens. Therefore, it can be difficult to know whether fatigue is a product of anxiety or of a busy schedule. Given that anxiety can affect everything from sleep habits to eating habits to missing school due to physical issues, it should come as no surprise that poor

academic performance can also result from untreated anxiety. School avoidance, missed days due to anxiety-related illness, and persistent worry can make it difficult for anxious teens to keep up with their workload. Sometimes anxious teens experience panic attacks, and some experience mild symptoms of panic without enduring a full panic attack.

Teens and self-esteem

Self-esteem is the image - physical, emotional, mental, and social - which each person has for himself. Thus, self-esteem means whether we appreciate and respect ourselves with our assets and defects, but also how much we believe we deserve as people. However, our self-esteem is strengthened or weakened by the image we think others have about us. Healthy self-esteem is the result of the right balance between the image we have for ourselves and the image we think others have about us.

Self-esteem is formed very early, from infancy to childhood, then that is where the decisive foundations for shaping the personality of each person are put. As the child grows, his self-esteem is "built" through his achievements, but also through recognition of his efforts and achievements by the important others - parents, teachers, and friends.

In adolescence, the main characteristic of which is the pursuit of increasing autonomy from the side the adolescent, the affair of self-esteem can become a complex issue. The teenager in this period is changing in the body, as well as emotionally and mentally. Very often he comes into conflict with his parents and is particularly sensitive to any criticism they can make. His friends also play a very important role in his life and their attitudes affect him too much. So very easily a comment or a trick on their appearance or behavior can make the teenager feel that they underestimate or reject him so that he feels he is not worth it. The low self-esteem in a teenager can be seen in various behaviors. For example, he can be isolated, avoid trying new things, feeling often wronged, becoming criticized, being easily influenced by his friends, being undecided, having excessive anxiety, or even perfectionism. Although the adolescent looks superficially more interested in the opinion of his peers, he does not cease to care and be influenced by the reactions and opinions of his or her parents or teachers. The love and interest of parents and teachers, but setting limits and rules through discussion and without too much rigor, helps to strengthen self-confidence. So good communications Date to say anything without fear of any punishment and always have someone who will be able to listen and to share in his concerns. Praise when it achieves its goals and support when it fails. The reward for every effort he makes. Assistance to put small and realistic goals, so that it can be progressively brought to the greatest without exaggerated expectations. Correctly standards and examples are important factors such as not commenting on the appearance of others or others to teach that our external they are not as important as the interiors. The guidance to the solution rather than the facilitation of finding it when it has a problem is important in enhancing self-confidence as well as encouraging the development of its slopes.

Aim

The goal of the study was to explore the relationship between self-esteem and anxiety as personality trait and as a state.

Hypothesis

H_1: It was suggested that there would be statistically significant differences between adolescents with different levels of self-esteem and different levels of anxiety as personality trait and as a state.

H_2: It was proposed that there would be a negative correlation between the self-esteem and the anxiety as personality trait among adolescents as well as there would be a controversial correlation between the self-esteem and the anxiety as a state among adolescents.

Research Methodology

General background

The study was conducted on the territory of Republic of Greece in the period 2018 - 2019. All participants were approached through interviewers. Every participant and their parents filled in a standard consent declaration. The participants were selected according to their parent permission and to their personal consent to participate. The research methodologies were given to each individual and students were allowed to check the instruments before beginning to fill them in. The research were done in small groups in pencil-paper way.

Participants

Respondents in this examination were 120 adolescents aged between 13-16 years of age ($M = 14.11$ $SD = .56$). Almost the half of all 59 (49.2%) were boys and 61 (50.8%) were girls. All adolescents were students distributed in 8 ($N=27$; 22.5%) and 9 ($N=93$; 77.5%) grades.

Research Instruments

The instruments were Resenberg`s Scale for measuring Self-Esteem (this scale consists of 10 items that should be answered by a five point Likert scale from “Strongly Agree” to “Strongly Disagree”) and Spielberger`s STAI (State and Trait Anxiety Inventory that consists of 40 questions divided into two subscales – state anxiety and anxiety as personal trait, both of them with 20 sentences that should be answered by four point scale “Not at all” to “Very much So”).

Rosenberg`s Self-esteem scale showed a Cronbach`s Alfa with .576 ($M = 28.80$; $SD = 3.74$), KMO = .689 and Bartlett`s Test Chi-square = 143.391; $p < .005$.

For Spielberger`s first scale about the anxiety state the reliability statistic gave a result of a Cronbach`s alfa = .812 (*M = 43.80*; *SD = 9.43*), KMO = .777 and Bartlett`s Test Chi-square = 743.395; p < .005.

For Spielberger`s second scale about the anxiety trait the reliability statistic showed a result of a Cronbach`s alfa = .790 (*M = 44.51*; *SD = 8.86*), KMO = .685 and Bartlett`s Test Chi-square = 67.621; p < .005.

Procedure and Measures

SPSS 16 was applied and Spearman`s rank correlation was used because it is a nonparametric measure of rank correlation (Wayne, 1990) and with this study was intended to explore the correlations between the levels of the variables. Also it was performed chi-squared analysis in order to get more clear information about the distribution of the people on investigated variables. Pearson chi-square analysis stands for evaluation of the relationship between variables on nominal and ordinate level (Stoyanova, 2007).

Research Results and Discussion

Supported by the literature it was found that self-esteem is higher in boys group (*M = 29.55; SD = 3.26*) than in girls sample *(M = 28.45; SD = 4.07*) (Baumeister, 2013; Conor, et. all, 2004; Ntemsia, 2017; Patitsa, et. all, 2011). Also in line with other investigations (Ntemsia, et. all, 2017) the mean scores that were received here for boys: anxiety as a state showed *M = 43.54; SD = 9.20;* and anxiety as a personality trait *M = 44.06; SD = 8.91*. Consistent with mentioned above earlier researches female adolescents in this sample presented higher than boys mean scores for anxiety as a state with *M = 44.06; SD = 9.71* and anxiety as a personality trait is *M = 44.95; SD = 8.88.*

In the following table 1 is shown the distribution of the people according to their levels on self-esteem and anxieties (as trait and as a state).

Table 1
Chi-square analysis of the Levels of Self-Esteem by the Levels of Anxiety as a State and as a Trait, Number and percent of participants

Levels of Anxiety as a state	Levels of Self-esteem			Total
	Low	Moderate	High	
Low	2 (1.66%)	11 (9.16%)	6 (5%)	19 (15.83%)
Moderate	8 (6.66%)	50 (41.66%)	24 (20%)	82 (68.33%)
High	8 (6.66%)	9 (7.5%)	2 (1.66%)	19 (15.83%)
Total	18 (15%)	70 (58.33%)	32 (26.6%)	120
X^2 (4, N = 120) =13.789; p = .008				
Levels of Anxiety as a personality traits				
Low	1 (0.83%)	8 (6.66%)	6 (5%)	15 (12.5%)
Moderate	12 (10%)	50 (41.66%)	24 (20%)	86 (71.66%)
High	5 (4.16%)	12 (10%)	2 (1.66%)	19(15.83%)
Total	18(15%)	70 (58.33%)	32 (26.6%)	120
X^2=4, N = 120) =5.426; p = .246				

The results above made it clear that only six of all participants that are 5% of all adolescents have high levels of self-esteem and low levels of anxiety as a state. 24 students or 20% of the participants have moderate levels of anxiety as a state and high levels of self-esteem at the same time. In total 32 (26.6%) teenagers showed high levels of self-esteem that is a very good results at all compared to the given high levels on anxiety as a state, which is 19 (15.8%) participants. The data obtained from the chi-square X^2 *(4, N = 120) =13.789; p = .008* demonstrated statistically significant differences between the groups.

The presented data about the distribution of the people on different levels of self-esteem and anxiety as a personality trait showed that there are not clear differences between the experienced level of self-estimation and the level of anxiety as personality trait X^2*=4, N = 120) =5.426; p = .246.*

So the findings given in the table 1 pointed that the first hypothesis is partially approved.

Also the following findings are supported by previous investigations (Ikechukwu, 2013; Lester, 2015; Rosenberg, 1985; Sygkollitou, 1997) and from the first sight in the next table 2 one can get the information that the second hypothesis built here was approved. There is an inverse relationship between the levels of self-esteem and anxiety as a state as well as anxiety as a personality trait. The extracted results showed that the more the self-esteem is growing the lower anxiety as a state and as a trait are.

Table 2
Spearman`s Rho, Level of Significance and Variables

Anxiety as a state	Spearman`s rho	-.227	Self-Esteem
	p	.013	
	N	120	
Anxiety as a trait	Spearman`s rho	-.210	
	p	.021	
	N	120	

The results are very logical and r_s *= .– 227; p = .013* that is to say the adolescents with high levels of self-esteem have low levels on anxiety as a state, as well as with the building up the self-esteem could be reduced the level of anxiety at the moment. And the same is to seen in the next result r_s *= . – 210; p = .021* where self-esteem rises, and anxiety as a trait lowers. These results are also consistent with some findings in the literature (Ntemsia, et. all, 2017) According to Rosenberg`s research in 1962 the results indicated a clear inverse relationship between self-esteem and anxiety level. Some scientists have proposed that self-esteem serves an anxiety-buffering function (Greenberg et. all, 1992; Leary, 1990; Salmon et. all, 1998).

Conclusions

Self-esteem is an important component of personality. It has been shown in many studies that it is an essential factor of mental health and it correlates negatively with loneliness, anxiety and depression (Taylor& Brown, 1988; Davis, Hansen, Edson, & Ziegler, 1992; Lasgaard & Elklit, 2009; Mahon, Yarcheski, Yarcheski, Cannella, & Hanks, 2006; Al Khatib, 2012). The level of self-esteem is of high importance when communicating with others, it triggers self-confidence or its lack. Living a life without comfortable levels of self-esteem for an adolescent is equal to go straight to the anxiety and therefore loneliness.

Overall, as a result, it could be summarized that boys have higher levels of self-esteem than girls. Anxiety as state and trait is higher in female adolescents than in male teenagers. As shown in all analyses above these findings were supported by the various researches.

Based on the results of this research it was found that self-esteem has a strong negative correlation with the two scales of STAI (anxiety as personality trait and as a state) among adolescents.

Limitation and Future Implications

Some limitations here are the small group sample, difficulties such as misunderstandings about Likert-type scale, adding other factors such as loneliness, aggression etc. might give more deep understanding about the links between self-esteem and anxiety. In future researches with self-esteem and anxiety, loneliness, and aggression could be proposed as common ways of reaction among adolescents when they experienced high levels of anxiety and low levels of self-esteem. The practical implication here is for school counselors, teachers and parents when they should support the children they work or grow up. To have a better approach when dealing with teenagers` difficulties it is highly needed for all school staff as well as parents.

References

Al Khatib, S. A. (2012). Exploring the Relationship among Loneliness, Self-esteem, Self-efficacy and Gender in United Arab Emirates College Students. *Europe's Journal of Psychology*, *8*(1), 159-181. https://doi.org/10.5964/ejop.v8i1.301

Baumeister, R.F. (2013) Self-esteem: The puzzle of low self-regard.Springer *Science and Business Media*, New York

Connor, J.M., Poyrazli, S., Ferrer-Wreder, L., Grahame, K.M. (2004) The relation of age, gender, ethnicity and risk behaviors to self-esteem among students in nonmainstream schools. *Adolescents 39:*457-473

Coleman, J. S. (1961). The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education. Oxford, England: Free Press of Glencoe.

Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., Pinel, E. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(6), 913-922. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.913

Ikechukwu, U., Siti, N.Y., Mansor, A.T., Sakineh, M., Rohani, A. (2013) Effect of self-esteem in the relationship between stress andsubstance abuse among adolescents: A mediation outcome. *IJSSH* 3: 214-217

Lasgaard, M., & Elklit, A. (2009). Prototypic features of loneliness in a stratified sample of adolescents. *Interpersona*, 3(Suppl. 1), 85–110.

Leary, M. R. (1990). Responses to Social Exclusion: Social Anxiety, Jealousy, Loneliness, Depression, and Low Self-Esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology:* Vol. 9, No. 2, pp. 221-229. https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.2.221

Lester, D. (2015) *On multiple selves.* Transaction Publishers, NewYork.

Manolopoulos, S. (1987) Psycho-emotional growth of adolescents, in Tsiantis, G., Manolopoullos, S. (Eds.) Issues of Modern Children Psychiatry – Growth. Vol. A`, 1st Edition, Kastaniotis, Athens, pp. 43-73

Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L., & Hanks, M. M. (2006). A meta-analysis of predictors of loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55, 308–315. doi:10.1097/00006199-200609000-00003

Ntemsia, S., Triadafyllidou, S., Papageorgiou, E. & Roussou K. (2017) Self-Esteem and Anxiety Level of Students at the Technological Educational Institute of Athens Planning of Interventions. *Health Science Journal* 11: 3.

Patitsa, Ch., Chaniotis D, Chaniotis F, Leivadara M, VenetikouM,et al. (2011) The relation between self-esteem, body mass index, state anxiety and physical activity: Research in student population. *E-JST* 3: 103-117

Rosenberg M (1985) Self-concept and psychological well-beingin adolescence. In: *Leahy R (ed.), The development of the self*, Erlbaum, Hillsdale, NJ. pp: 205-246

Rosenberg, M. (1962). The association between self-esteem and anxiety. *Journal of Psychiatric Research, 1*(2), 135-152. http://dx.doi.org/10.1016/0022-3956(62)90004-3

Salmon G, James A, Smith D M. (1998) Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children *BMJ*; 317 :924

Stoyanova, S. (2007). *Osnovi na psihologicheskite izmervania – adaptatsiya na test* [Basis of psychological measurement – test approbation]. Blagoevgrad, Bulgaria, University Press: Neofit Rilski.

Sygkollitou, E. (1997) School performance and change in social status and self- esteem of students. *Psychology 4*: 32-47

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193–210. doi:10.1037/0033-2909.103.2.193

Wayne, D. W. (1990). Spearman rank correlation coefficient. *Applied Nonparametric Statistics (2nd ed.).* Boston: PWS-Kent. pp. 358–365.

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

ЕМОЦИОНАЛНА ЛИЦЕВА ПЕРЦЕПЦИЯ ПРИ ДЕЦА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Ива Иванова Копринкова-Илиева

EMOTION FACIAL PERCEPTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Iva Ivanova Koprinkova-Ilieva

Резюме

С цел да се проучат възрастовите различия в способността за емоционална лицева перцепция при деца в начална училищна възраст, 247 типично развиващи се деца (M = 6.99; SD = 0.19;123 момичета) бяха изследвани чрез база данни FACES за лицеви изражения (Ebner, Riediger & Lindenberger, 2010). Извадката от деца беше разпределена в две групи: група I клас (M = 6.98; *SD* = 0.22; *N* = 85; 44 *момичета) и група IV клас (M* = 10.21; *SD* = 0.46; *N* = 162; 79 *момичета). Беше предположено, че съществува възрастово обусловена динамика по отношение на способността за емоционална лицева перцепция при децата в разглеждания възрастов период. Допълнително беше проучен и ефекта на пола върху способността за емоционална лицева перцепция. Получените резултати разкриха съществени различия в средните стойности по теста между двете групи, където се отчита нарастване на ефективността на лицевата перцепция с увеличение на възрастта. По отношение на ефекта на пола се откриха съществени различия в по-голямата възрастова група (не и в по-малката), при които момичетата демонстрират по-добра успеваемост в идентифицирането на конкретни лицеви изражения на емоции (гневни и изненадани) от момчетата.*

Ключови думи: *емоции, перцепция, развитие, начална училищна възраст.*

Abstract

In order to study age differences in the ability for emotional facial perception in primary school children, 247 typically developing children (M = 6.99; SD = 0.19; 123 girls) were examined using the FACES database for facial expressions (Ebner, Riediger & Lindenberger, 2010). The sample of children was divided into two groups: first grade group (M = 6.98; SD = 0.22; N = 85; 44 girls) and fourth grade group (M = 10.21; SD = 0.46; N = 162; 79 girls). It was suggested that there was an age-related dynamic regarding the ability for emotional facial perception in children during the age range considered. The effect of gender on the ability for emotional facial perception was further investigated. The results revealed significant differences between the two age groups in the mean score of the test, which reported an increase in the effectiveness of facial perception with increasing age. In terms of gender effects, significant differences were found in the larger age group (not the smaller one), where the girls demonstrated better success rate in identifying specific facial expressions of emotions (angry and surprised) than boys.

Keywords: *emotions, perception, development, primary school age.*

Въведение

Емоционалната лицева перцепция сред българските деца е слабо проучен феномен, който в настоящата разработка се разглежда като способността на децата акуратно да разпознават (идентифицират) изображения на човешки лица, изразяващи основни емоции като щастие, страх, изненада, гняв, отвращение и тъга (Ekman, 1992a, 1992b, 1999). Процесът на диференциране на емоциите се осъществява постепенно в хода на онтогенезиса. Докато при бебетата разпознаването на емоциите е твърде недиференцирано и свързано с физиологични и първични потребности, при децата в начална училищна възраст (НУВ) става все по-богато и по-лесно осъществимо (Николов, 2010). Синхронизирането на изразителните движения между майката и бебето представлява ключов елемент от най-ранните взаимодействия (Garvey & Fogel, 2007; Mancini et al., 2013; Messinger & Fogel, 2007; Lavelli & Fogel, 2002). Макар, че дискриминацията в перцепцията на различните емоционални изражения е налице още от най-ранните жизнени етапи, по-точното тълкуване на емоциите се появява между третата и шестата година (Boyatzis, Chazan, & Ting, 1993; MacDonald, Kirkpatrick, & Sullivan, 1995; Widen & Russell, 2008). През предучилищните и ранните начални училищни години се наблюдава увеличаване на способността за правилно разпознаване и етикиране на различните емоционални изражения на лицето (Camras & Allison, 1985; Harrigan, 1984; Tremblay, Kirouac, & Dore, 2001). Тъй като емоциите са съобщени като непрекъснати поредици от промени в лицевата мускулатура, бързото и точно разпознаване на изражението на лицето при развиващото се дете, представлява значително изчислително постижение за обработка. За да идентифицира правилно дадена емоция, наблюдателят трябва да използва ранната частична информация от динамичната модулация от движенията на мускулите (лицева експресия), за да генерира хипотези за това каква емоция се показва и след това да картографира променящите се физически характеристики в категории, и съответно да маркира, категоризира и прогнозира поведението на другите (за обсъждане на процесите, стоящи в основата на разпознаването на изражението на лицето виж Pollak & Kistler, 2002; Susskind et al., 2007; Teunisse & de Gelder, 2001; Young et al., 1997). Визуалното разпознаване на емоцията изисква от наблюдателя да свърже чертите на лицето със съхранени изображения на черти на лицето в емоционален речник/лексикон. Разумно е да се очаква, че предположенията, които наблюдателите правят по отношение на емоционалните състояния на другите, ще се ръководят от техните очаквания, чувствителността на възприятието им и достъпа до умствените представи на емоционалното познание (Pollak & Sinha, 2002).

Разпознаването на социални сигнали, като изражението на лицето, е важна способност за развитие на децата. Дори и да съществува някакво биологично предразположение за присъствие на лица или дори предварително съществуващи знания за отделни емоции, декодирането на афективни сигнали в социалните условия представлява изключително сложен проблем за учене при всички деца. Да се научиш да разпознаваш и разбираш смисъла на лицевите прояви на емоция може да бъде функция на възприятийната изявеност и /или относителната честота, което само по себе си може да не е най-ефективният път за научаване как да разпознаваме емоциите. Вместо това компетентността може да бъде постигната по-лесно, когато детето ефективно може да свърже

сигнала - в този случай изражение на лице с резултата (Pollak & Sinha, 2002; Rescorla, 1966). Дори и в най-идеалната среда вероятно такива асоциации не са лесни за научаване. Едно от възможните обяснения на този учебен проблем може да бъде наложените на всички деца ограничения - възрастови ограничения на сетивността, вниманието и капацитета на паметта, които изискват малките деца да филтрират и избират някои екологични сигнали пред други. Тези ограничения диктуват, че цялата информация от околната среда не може да бъде обработена еднакво, и предполагат, че това, на което присъства детето, ще бъдат характеристики на средата, които са тясно свързани със силно положителни или силно отрицателни резултати (Pollak & Sinha, 2002). Чрез постоянното излагане на емоционални изражения на лицето и постепенното придобиване на правила за социалната им изява (процес, особено очевиден по-късно в детството), децата могат да изострят мониторинга на собствените си афективни състояния, свързани с наблюдаването на същите емоционални стимули (Cole, 1986; De Paulo, Jordan, Irvine, & Laser, 1982; Malatesta, 1982).

Важни фактори за динамиката на възрастовите и свързаните с пола промени в способността за емоционална лицева обработка са както неврологичното съзряване, така и социализацията на децата. Невроразвитийните изследвания на способността за разпознаване на емоции по лицеизражения предлагат, че мозъчните участъци, включени в обработката на лицеви изражения, продължават да се развиват структурно през късното детство и възрастността (Thomas et al., 2001; Kanwisher, McDermott & Chun, 1997), предполагайки, че способността за емоционална лицева перцепция може да не достигне пълното си развитие чак до зрялост (Thomas, De Bellis, Graham & LaBar, 2007).

Няколко изследвания, проучващи способността за разпознаване на емоции от лицеви изражения през периода на НУВ, съобщават за несъответствие в откритията. В действителност някои проучвания съобщават за малко интересни, свързани с възрастта промени в разпознаването на емоциите на лицето, настъпващи след седемгодишна (Kirouac, Dore & Gosselin, 1985) или десетгодишна възраст (Tremblay et al., 2001), докато други съобщават за значителното подобряване в разпознаването на лицевите емоции между 6 и 15-годишна възраст и в зряла възраст (De Sonneville et al., 2002; Herba & Philipps, 2004; Herba et al., 2006; Mancini et al., 2013; Montirosso et al., 2010; Vicari et al., 2000).

По отношение на ефекта на пола се предполага, че неврологичното съзряване играе важна роля за ранното възникване на полови различия в емоционалната лицева обработка, докато социалните фактори са централни елементи за поддържане, засилване или промяна на биологично обусловените различия (Mancini et al., 2013; McClure, 2000). Изследванията при деца в предучилищна и НУВ, предоставят различна информация относно ефекта на пола върху изследвания феномен. Например според резултатите от изследване на McClure (2000) съществуват различия между половете, свързани с по-добрия перформанс в разпознаването на специфични емоционални лицеизрази при момичетата. Според Montirosso, Peverelli, Frigerio, Crespi & Brogatti (2010) се наблюдава стабилен ефект на пола по време на този възрастов период, свързан с предимството на момичетата в разпознаването на емоциите. По-скорошно проучване разкрива различни за момичетата и момчетата траектории на развитие на тази способност,

касаещи разпознаването на специфични изражения на емоции на лицето (тъга и отвращение) в периода между 8 и 11-годишна възраст (Mancini et al., 2013). De Sonneville, Vershoor, Njiokiktjien, Veld, Toorenaar, & Vranken, (2002) не откриват междуполови различия.

Предполага се, че нарушената способност на децата да разпознават емоционалните знаци акуратно, може да е свързана с диапазон от проблеми в приспособяването и адаптирането, както и с клинични симптоми (Martin, Boekamp, McConville & Wheeler 2010). Налице са редица проведени изследвания, потвърждаващи, че намалената способност на децата правилно да идентифицират емоциите е свързана с разрушително и неотзивчиво поведение (Hughes, Dunn & White 1998), агресивност спрямо връстниците (Denham et al. 2002), социално оттегляне (Shultz, Izard, Ackerman & Youngstrom 2001), ниски учебни постижения (Garton & Gringart 2005; Shields et al. 2001), психични разстройства при възрастни (Green et al., 2000; виж още Phillips, Drevets, Rauch & Lane, 2003b) и сред детската популация (Blair, 2003).

Малко се знае за обхвата и начините, по които се осъществява перцептивното усвояване на емоции при типично развиващи се деца, както и дали тези характеристики на обработката на информацията представляват относително фиксиран или преходен отговор на стресовете от околната среда (Nelson, 2001; Pollak & Shinha, 2002). Голяма част от проучванията, изследващи емоционалната лицева перцепция са свързани с проучването на обработката на емоционални лицеви изражения при деца с абнормно развитие, като аутизъм, синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност, езикови нарушения, умствена изостаналост.

Проведеното изследване е базирано на теорията за основните емоции на Екман (1992a, 1992b, 1999) и се фокусира върху разпознаването на емоции по лицеизражения. Негова основна цел е да се проучи възрастовата динамика в статуса на емоционалната лицева перцепция при деца в НУВ и да се изследва ефекта на пола на върху способността за емоционална лицева перцепция. Предполага се, че съществува възрастово обусловена динамика по отношение на способността за емоционална лицева перцепция при децата в НУВ, както и че съществуват различия, свързани с пола на децата по отношение на изследвания феномен.

Методология

Общо 247 типично развиващи се деца (средна възраст M = 6.99; SD = 0.19; 123 момичета), обособени в две групи: група I клас (M = 6.98; SD = 0.22; N = 85; 44 момичета) и група IV клас (M = 10.21; SD = 0.46; N = 162; 79 момичета) са изследвани с FACES база данни за лицеви изражения, създадена и валидизирана в Max Planck Institute for Human Development в Берлин, Германия (Ebner, Riediger & Lindenberger, 2010). Базата данни е широко използвана в качеството си на експериментални стимули в различните сфери на научни изследователски области, изследващи перцепция, внимание, памет, емоции в развитието на деца и възрастни, не на последно място и в невронауката. Използваната за проучването на статуса на способността за емоционална лицева перцепция при деца в НУВ база данни FACES, е разработена и утвърдена, предоставяща валидиран набор от емоционални лицеви изражения. Счита се за подходяща за определените в изследването цели.

Приложените снимки на лица са на трима млади субекта (един мъж и две жени) на възраст между 20 и 26 години, и трима по-възрастни субекта (двама мъже и една жена) на възраст между 40 и 70 години. Тестът се състои от задача за разпознаване на емоции по лицеви изражения, съдържаща 6 лицеви изражения, които изобразяват шестте основни емоции – щастие, страх, изненада, гняв, отвращение и тъга. След разпознаване на емоцията от участниците, при правилен отговор се отбелязва 1 точка, съответно при неправилен отговор – 0 точки. Анализът на резултатите е направен на базата на изчисляване на средната аритметична стойност и стандартно отклонение и тяхното сравняване в и между групите.

Участието на всички ученици бе доброволно и с информираното съгласие на родителите и училищните власти.

Процедура

Участниците са изследвани групово, в часовете на сутрешен (между 10:00 и 12:00 часа) или следобеден (между 16:00 и 18:00 часа) физиологичен максимум. Листът е поставен пред участниците, след което им е обяснено, че задачата се състои в това да видят лицата на снимките, както и думите, написани под всяка снимка и да подчертаят думата, изразяваща това, което според тях чувства човекът на снимката. Работата продължава в рамките на учебния час (между 15 и 30 минути за първокласниците и между 10 и 15 минути за четвъртокласниците), като в случая на първи клас експериментатора чете на глас всички написани емоции. След изпълнението на задачата, експериментаторът събира експерименталните листа, като следи съответните графи (пол и възраст) да бъдат попълнени от участниците. Тестът се изпълнява еднократно.

Статистически методи

За обработката на суровите данни от проведеното изследване е използван статистическият пакет SPSS 20.0. Ефектът на възрастта и пола върху способността за емоционална лицева перцепция при деца в НУВ са проучени чрез оценяване статистическата значимост на различията между групите. Изчислен е и показателят за големина на ефекта – *V* на Крамéр (Cramér's *V*). Приложени са следните математико-статистически методи:

- Independent-Samples T-Test – за търсене на междугрупови различия относно факторите възраст и пол чрез задачата за емоционална лицева перцепция (перформансът в идентифицирането на емоциите);
- Chi-square analysis е използван за определяне различията в процентното разпределение на участниците в групите в зависимост от тяхната степен на изразеност на способността за емоционална лицева перцепция.

Резултати

Резултатите от приложеният Independent-Samples T-test (таблица 1) установяват статистически значими различия между възрастовите групи относно изпълнението на теста за емоционална лицева перцепция (t_{245} = -11.044 ; p = 0.000). Този патерн на резултатите потвърждава значението на фактора възраст за изпълнението на задачата за разпознаване на базисни лицеви емоции, показвайки нарастване с възрастта на ефективността на лицевата перцепция

Таблица 1.

Средни групови стойности на изследваните възрастови групи по теста за емоционална лицева перцепция

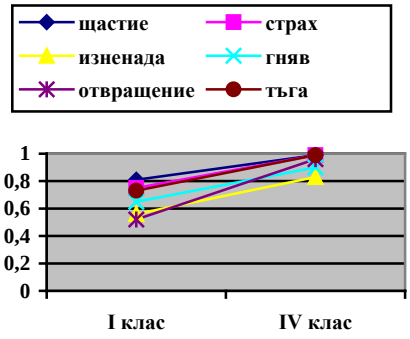
Възрастови групи	*N*	*M*	*SD*
I клас	85	3.94	1.69
IV клас	162	5.66	0.75
T критерий на Стюдант (*P*)	**t_{245} = -11.044 (= 0.000)**		
Df	245		

Проучването на възрастовата динамика на ефективността на лицевата перцепция на всяка от шестте емоции поотделно (таблица 2 и фигура 1), установи междугрупови различия с високо ниво на статистическа значимост ($p < 0.001$). Резултатите очертават ясно изразена тенденция към съществено нарастване с възрастта на ефективността на разпознаване и на шестте базисни лицеви емоции при децата в периода на НУВ.

Таблица 2.
Средни групови стойности на изследваните възрастови групи от перформанса на задачата за разпознаване на всяка от емоциите поотделно

Емоции	Класове	*N*	*M*	*SD*	*T* критерий на Стюдант (*P*); *Df*
Щастие	I клас	84	0.81	0.39	**t_{244} = -5.734 (= 0.000)**
	IV клас	162	0.99	0.07	
Страх	I клас	85	0.75	0.43	**t_{245} = -6.867 (= 0.000)**
	IV клас	162	0.99	0.07	
Изненада	I клас	84	0.56	0.50	**t_{244} = -4.695 (= 0.000)**
	IV клас	162	0.83	0.38	
Гняв	I клас	82	0.65	0.48	**t_{242} = -4.899 (= 0.000)**
	IV клас	162	0.90	0.30	
Отвращение	I клас	82	0.52	0.50	**t_{242} = -9.829 (= 0.000)**
	IV клас	162	0.96	0.19	
Тъга	I клас	82	0.73	0.45	**t_{242} = -6.911 (= 0.000)**
	IV клас	162	0.99	0.11	

Фигура 1.
Средни стойности на изследваните възрастови групи от перформанса на задачата за разпознаване на всяка от емоциите поотделно



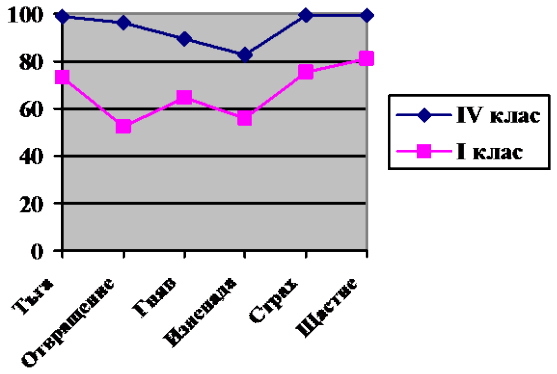
От представените в таблица 3 и фигура 2 резултати от приложения Хи-квадрат анализ е видно, че сравняването на процентното представяне на участниците в групите в зависимост от това дали правилно са разпознали или не всяка една от шестте емоции, разкрива статистически значими междугрупови различия ($p < 0.001$). Преобладаващото мнозинство и от двете извадки правилно са разпознали и шестте лицеви емоции, като се наблюдава ясно изразена тенденция на увеличаване с възрастта на процента на децата, които правилно са ги идентифицирали.

Таблица 3.
Процентно разпределение на участниците в групите в зависимост от правилното/неправилното разпознаване на лицеви емоции (поотделно за всяка емоция)

Емоции	Класове	Разпозната		Неразпозната		Pearson Chi-Square; *Df* ; (P) /Cramér's V
		Брой	%	Брой	%	
Щастие	I клас	68	81.0	16	19	**$\chi^2_{\|1\|}$ = 29.209; *p* < 0.001**
	IV клас	161	99.4	1	0.6	**Cramér's *V* = 0.345**
Страх	I клас	64	75.3	21	24.7	**$\chi^2_{\|1\|}$ = 39.870; *p* < 0.001**
	IV клас	161	99.4	1	0.6	**Cramér's *V* = 0.402**
Изненада	I клас	47	56.0	37	44.0	**$\chi^2_{\|1\|}$ = 20.381; *p* < 0.001**
	IV клас	134	82.7	28	17.3	**Cramér's *V* = 0.288**
Гняв	I клас	53	64.6	29	35.4	**$\chi^2_{\|1\|}$ = 22.015; *p* < 0.001**
	IV клас	145	89.5	17	10.5	**Cramér's *V* = 0.300**
Отвращение	I клас	43	52.4	39	47.6	**$\chi^2_{\|1\|}$ = 69.620; *p* < 0.001**
	IV клас	156	96.3	6	3.7	**Cramér's *V* = 0.534**
Тъга	I клас	60	73.2	22	26.8	**$\chi^2_{\|1\|}$ = 40.215; *p* < 0.001**
	IV клас	160	98.8	2	1.2	**Cramér's *V* = 0.406**

Фигура 2.

Процентно разпределение на участниците в групите, идентифицирали правилно емоциите (поотделно за всяка емоция)



По отношение на перформанса на задачата за емоционална лицева перцепция на изследваните субгрупи от момичета и момчета в I клас и момичета и момчета в група IV клас, данните от приложения Independent-Samples T-test (таблица 4) разкриват значими различия единствено в група IV клас (не и в група I клас), като групата на момичетата демонстрира значимо по-добър перформанс в сравнение с групата на момчетата ($t_{(160)}$ = -2.319; p = 0.022).

Таблица 4.
Средни групови стойности на субгрупите от момичета и момчета в I клас и момичета и момчета в IV клас по теста за емоционална лицева перцепция

Класове/пол		*N*	*M*	*SD*	*T* критерий на Стюдант (*P*); *Df*
I клас	момичета	44	4.16	1.74	$t_{(83)}$ = -1.236 (> 0.05)
	момчета	41	3.71	1.63	
IV клас	момичета	79	5.80	0.61	**$t_{(160)}$ = -2.319 (= 0.022)**
	момчета	83	5.53	0.85	

Проучването на ефекта на пола върху точността за разпознаване на лицеви емоции поотделно, чрез приложения Independent Samples T-test (таблица 5), установи статистически значима тенденция за по-добра успеваемост на момичетата в групата на IV клас единствено по отношение на разпознаването на емоцията *гняв* ($t_{(160)}$ = -2.319; p = 0.026) и емоцията *изненада*, която е близка до статистическа значимост ($t_{(160)}$ = -1.959; p = 0.052).

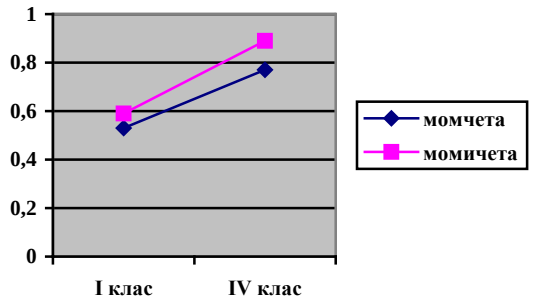
Таблица 5.

Средни групови стойности на субгрупите от момичета и момчета в I клас и момичета и момчета в IV клас, в зависимост от техния перформанс на разпознаването на лицеви емоции поотделно

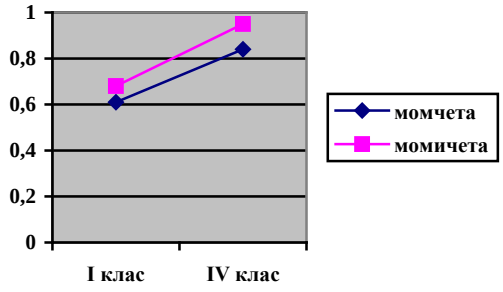
Емоции	Класове/пол		*N*	*M*	*SD*	*T* критерий на Стюдант (*P*); *Df*
Щастие	I клас	момичета	44	0.80	0.41	$t_{(82)}$ = 0.341 (> 0.05)
		момчета	40	0.83	0.39	
	IV клас	момичета	79	1.00	0.00	$t_{(160)}$ = -0.975 (> 0.05)
		момчета	83	0.99	0.11	
Страх	I клас	момичета	44	0.80	0.41	$t_{(83)}$ = -0.935 (> 0.05)
		момчета	41	0.71	0.47	
	IV клас	момичета	83	1.00	0.00	$t_{(160)}$ = -0.975 (> 0.05)
		момчета	79	0.99	0.11	
Изненада	I клас	момичета	44	0.59	0.50	$t_{(82)}$ = -0.602 (> 0.05)
		момчета	40	0.53	0.51	
	IV клас	момичета	79	0.89	0.32	**$t_{(160)}$ = -1.959 (= 0.052)**
		момчета	83	0.77	0.42	
Гняв	I клас	момичета	44	0.68	0.47	$t_{(80)}$ = -0.716 (> 0.05)
		момчета	38	0.61	0.50	
	IV клас	момичета	79	0.95	0.22	**$t_{(160)}$ = -2.319 (= 0.026)**
		момчета	83	0.84	0.37	
Отвращение	I клас	момичета	44	0.59	0.50	$t_{(80)}$ = - 1.295 (> 0.05)
		момчета	38	0.45	0.50	
	IV клас	момичета	79	0.97	0.16	$t_{(160)}$ = -0.767 (> 0.05)
		момчета	83	0.95	0.22	
Тъга	I клас	момичета	44	0.70	0.46	$t_{(80)}$ = 0.591 (> 0.05)
		момчета	38	0.76	0.43	
	IV клас	момичета	79	0.99	0.11	$t_{(160)}$ = 0.035 (> 0.05)

Графиките 3 и 4 показват междуполовите различия в развитието с възрастта в точността на разпознаването и на двете изражения на лицето (гняв и изненада). Момичетата показват по-голяма точност от момчетата в разпознаването на гнева (както в I клас, така и в IV клас), като в същото време тяхната способност за емоционална лицева перцепция на гняв показва по-динамично от момчетата развитие. Наблюденията по отношение на междуполовите различия в разпознаването на изненадата очертават по-успешен за момичетата перформанс от началото (група I клас) до края (група IV клас) на НУВ, като в същото време способността им за разпознаване на изненадани лицеви изражения се е развила с по-голям ръст, докато при момчетата това развитие е по-плавно.

Фигура 3.
Развитие на точността в разпознаването на емоцията изненада при момичетата и момчетата от I и IV клас



Фигура 4.
Развитие на точността в разпознаването на емоцията гняв при момичетата и момчетата от I и IV клас



От представените в таблица 6 резултати от приложения Хи-квадрат анализ е видно, че сравняването на процентното представяне на участниците в групите в зависимост от това дали правилно са разпознали или не всяка една от шестте емоции, разкрива статистически значими разлики. Преобладаващото мнозинство и от двете възрастови извадки правилно са разпознали и шестте лицеви емоции, като единствено за емоцията *гняв* в групата на IV клас, момичетата са показали съществено по-добра успеваемост в сравнение с момчетата ($\chi^2_{|1|}$ = 4.841; p = 0.028 Cramér's V = 0.173) и за емоцията *изненада* отново в групата на IV клас – близка до статистически значимо по-добра успеваемост при момичетата ($\chi^2_{|1|}$ = 3.744; p = 0.053; Cramér's V = 0.152).

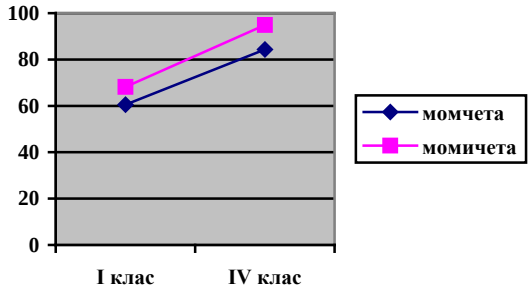
Таблица 6.

Процентно разпределение на участниците в субгрупите от момичета и момчета в I клас и момичета и момчета в IV клас в зависимост от правилното/неправилно разпознаване на лицеви емоции поотделно

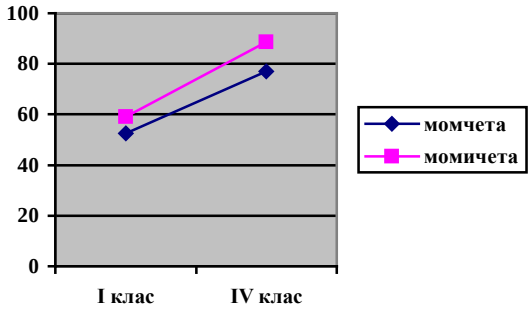
Емоции	Класове/ пол		Разпозната		Неразпозната		Pearson Chi-Square; *Df* ; (P) /Cramér's V
			Брой	%	Брой	%	
Щастие	I клас	момичета	35	79.5	9	20.5	$\chi^2_{\|1\|}$ = 0.119; p > 0.05 Cramér's V = 0.038
		момчета	33	82.5	7	17.50	
	IV клас	момичета	79	100.0	0	0	$\chi^2_{\|1\|}$ = 0.958; p > 0.05 Cramér's V = 0.077
		момчета	82	98.8	1	1.2	
Страх	I клас	момичета	35	79.5	9	20.5	$\chi^2_{\|1\|}$ = 0.886; p > 0.05 Cramér's V = 0.102
		момчета	29	70.7	12	29.3	
	IV клас	момичета	79	100.0	0	0	$\chi^2_{\|1\|}$ = 0.958; p > 0.05 Cramér's V = 0.077
		момчета	82	98.8	1	1.2	
Изненада	I клас	момичета	26	59.1	18	40.9	$\chi^2_{\|1\|}$ = 0.369; p > 0.05 Cramér's V = 0.066
		момчета	21	52.5	19	47.5	
	IV клас	момичета	70	88.6	9	11.4	**$\chi^2_{\|1\|}$ = 3.744; p = 0.053; Cramér's V = 0.152**
		момчета	64	77.1	19	22.9	
Гняв	I клас	момичета	30	68.2	14	31.8	$\chi^2_{\|1\|}$ = 0.523; p > 0.05 Cramér's V = 0.080
		момчета	23	60.5	15	39.5	
	IV клас	момичета	75	94.9	4	5.1	**$\chi^2_{\|1\|}$ = 4.841; p = 0.028 Cramér's V = 0.173**
		момчета	70	84.3	13	15.7	
Отвращение	I клас	момичета	26	59.1	18	40.9	$\chi^2_{\|1\|}$ = 1.684; p > 0.05 Cramér's V = 0.143
		момчета	17	44.7	21	55.3	
	IV клас	момичета	77	97.5	2	2.5	$\chi^2_{\|1\|}$ = 0.594; p > 0.05 Cramér's V = 0.061
		момчета	79	95.2	4	4.8	
Тъга	I клас	момичета	31	70.5	13	29.5	$\chi^2_{\|1\|}$ = 0.357; p > 0.05 Cramér's V = 0.066
		момчета	29	76.3	9	23.7	
	IV клас	момичета	78	98.7	1	1.3	$\chi^2_{\|1\|}$ = 0.001; p > 0.05 Cramér's V = 0.003
		момчета	82	98.8	1	1.2	

От графики 5 и 6 е видно, че момичетата демонстрират по-голяма точност от момчетата в разпознаването на гнева и изненадата (както в I клас, така и в IV клас), като в същото време тяхната способност за емоционална лицева перцепция на двете емоции показва по-динамично от момчетата развитие.

Фигура 5. Процентно разпределение на участниците в субгрупите от момичета и момчета в I клас и момичета и момчета в IV клас, правилно разпознали емоцията гняв



Фигура 6. Процентно разпределение на участниците в субгрупите от момичета и момчета в I клас и момичета и момчета в IV клас, правилно разпознали емоцията изненада



Дискусия

Настоящото изследване имаше за цел да проучи възрастовата динамика в статуса на емоционална лицева перцепция при типично развиващи се деца в НУВ. Беше издигнато предположението, че съществува възрастово обусловена динамика по отношение способността за емоционална лицева перцепция при децата в изследвания възрастов период. Освен това беше допуснато, че ще се открият различия, свързани с пола на децата относно изследвания феномен.

Според комплексният сравнителен анализ на резултатите от изпълнението на задачата за емоционална лицева перцепция на изследваните възрастови групи, **възрастта** е фактор значимо повлияващ статуса на емоционалната лицева перцепция в периода на НУВ. Наблюдаваната тенденция индикира подобрено идентифициране на базисните лицеви емоции постепенно нарастващо с увеличение на възрастта на децата. Този патерн на резултатите показва една благоприятна за децата в НУВ картина, подкрепяща теоретичните модели, в които неврологичното съзряване и излагането на социални стимули непосредствено и ежедневно при децата, спомага за подобряването на тази толкова важна за тях способност. Получените резултати са в съответствие с други проучвания (De Sonneville et al., Gosselin & Laroque, 2000; Herba & Philips, 2004; Herba et al., 2006; Montirosso et al., 2010; Vicari et al.), при които способността на децата да разпознават

емоционални изражения постепенно се е подобрила с възрастта, въпреки, че степента и обхвата на тази промяна са неясни. За разлика от резултатите, получени в друго изследване (Mancini et al., 2013), които се различават от настоящите, с това, че разкриват подобрение в точността на разпознаването на лицевата експресия само в неутрални и тъжни лица.

Що се касае до половите различия в групите на I и IV клас, комплексният сравнителен анализ установи значим ефект на **пола** върху статуса на емоционалната лицева перцепция само в група IV клас (не и в група I клас), където момичетата се различават значимо с по-добър от момчетата перформанс в разпознаването единствено по отношение на емоциите *гняв* и *изненада*. Освен това и в двете възрастови групи се наблюдава развитие на способността за разпознаване на емоциите, както при момичетата, така и при момчетата. Наблюденията, свързани с междуполовите различия в разпознаването на *гнева* и *изненадата* през периода на НУВ, очертават различни траектории на развитие на способността за емоционална лицева перцепция при момичетата и момчетата - при момичетата тя се е развила с по-голям ръст, докато при момчетата се е развила по-плавно. Тази разлика между момичетата и момчетата може да възникне от различния модел на взаимодействие, ръководено от възрастни и характерно за ранното детство. Освен това, от ранна детска възраст момичетата са изложени на по-изразителна среда, отколкото момчетата, в резултат, на което момичетата вероятно ще развият първоначалните способности за разпознаване на емоции по-бързо, отколкото момчетата. Получените резултати са в съответствие с резултатите от изследване, свидетелстващо за стабилен ефект на пола по време на този възрастов период, свързан с предимството на момичетата в разпознаването на емоциите (Montirosso et al., 2010) и донякъде съвпадат с резултати от друго изследване, разкриващо различия между половете, свързани с по-добрия перформанс в разпознаването на специфични емоционални лицеизрази при момичетата (McClure, 2000). Различават се обаче от резултатите, получени в скорошно проучване (Mancini et al., 2013), където разкритият ефект на пола е свързан с различните траектории на развитие на разпознаването на специфични емоционални лицеизрази (тъга и отвращение) у двата пола. Други проучвания не откриват свързани с пола различия (De Sonneville et al., 2002; Vicari et al., 2000).

Заключение

Въпреки, че находките от настоящото изследване показват една благоприятна за децата в НУВ картина, сочеща, че с увеличение на възрастта се подобрява и успеваемостта по отношение на тяхната способност за идентифициране на емоциите, все още има много въпроси, касаещи факторите, които повлияват възприемането на емоционална информация, предадена от лицеви изражения. Въпреки, че все още тези въпроси са неизяснени, може да се каже, че настоящите резултати предполагат, че децата притежават сложни способности за учене, които особено когато са приложени към афективна информация, получена от околната среда, биха могли да дадат представа, както за поведенческа адаптация, така и за дезадаптация. Различните траектории на развитие на способността за емоционална лицева перцепция на конкретни емоции при момичетата и момчетата също се намират в полето на недостатъчно проучен въпрос, касаещ благоприятното

социално функциониране. Необходими са допълнителни проучвания, които да изяснят какви са причините, детерминиращи тази възрастово обусловена динамика.

Ограничения

Изследването има няколко ограничения. Първо, предвид използваният набор от стимули, при който изобразените на снимка емоции са по-изчистени, единични и статични (а не динамични), вероятността преценката на децата да бъде замъглена (отчитайки факта, че емоционалните изражения на лицето, наблюдавани от същите деца, но в натуралистични условия биха били по-скоро различни), е голяма. Второ, тъй като не сме запознати с биологичната диспозиция и ефектите на социалния опит, респективно субективните преживявания върху възприятието на изследваната извадка от деца, причините детерминиращи възрастово обусловената динамика на способността за идентифициране на емоциите остават неизяснени.

References

Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, *154*, 375–382.

Blair, R. J. R. (2003). Facial expressions, their communicatory functions and neuro-cognitive substrates. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*: *B Series*, *358*, 561–572.

Campras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, *9*, 84–94.

Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, *57*, 1309–1321.

De Paulo, B. M., Jordan, A., Irvine, A., & Laser P. S. (1982). Age changes in the detection of deception. *Child Development*, *53*, 701–709.

De Sonneville, L. M. J., Vershoor, C. A., Njiokiktjien, C., Veld, V. O. h., Toorenaar, N., & Vranken, M. (2002). Facial identity and facial emotions: Speed, accuracy and processing strategies in children and adults. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *24*(2), 200-213.
http://dx.doi.org/10.1076/jcen.24.2.200.989

Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., . . . Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(*7*), 901-916. http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00139

Ebner, N. C., Riediger, M., & Lindenberger, U. (2010). FACES—A database of facial expressions in young, middle-aged, and older women and men: Development and validation. *Behavior Research Methods*, *42*(1), 351-362.
http://dx.doi.org/10.3758/BRM.42.1.351

Ekman, P. (1992a). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, *6*, 169-200.

Ekman P. (1992b). Are there basic emotions? *Psychological Review*, *99*, 550-553.

Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.

Garvey, A., & Fogel, A. (2007). Dialogical change processes, emotions, and early emergence of self. *International Journal for dialogical Science*, *2*, 51–76

Garton, A. & Gringart, E. (2005). The development of a scale to measure empathy in 8- and 9-year old children. E*ducation and Developmental Psychology*, *5*, 17-25.

Gosselin, P. & Larocque, C. (2000). Facial Morphology and Children's Categorization of Facial Expressions of Emotions: A Comparison Between Asian and Caucasian Faces. *The Journal of Genetic Psychology*, 161 (*3*).

Green, M.F., Kern, R.S., Robertson, M.J., Sergi, M. J., & Kee, K.S. (2000). Relevance of neurocognitive deficits for functional outcome in schizophrenia: Impairments, importance, and treatment strategies (pp. 178–192). New York: Oxford University Press.

Harrigan, J. A. (1984). The effects of task order on children's identification of facial expressions. *Motivation and Emotion*, *8*, 157–169

Herba, C. M. & Philips, M. L. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (*7*), 1185–1198.

Herba, C. M., Landau, S., Russell, T., Ecker, C. & Phillips, M. L. (2006). The development of emotion processing in children: effects of age, emotion, and intensity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 1098–1106

Hughes, C., Dunn, J., White, A. (1998). Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard to manage" preschoolers. *Child Psychology and Psychiatry*, 39 (*7*), 981-994. Retrieved from https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-psychology-and-psychiatry-and-allied-disciplines/article/trick-or-treat-uneven-understanding-of-mind-and-emotion-and-executive-dysfunction-in-hardtomanage-preschoolers/95301D1D67EF552E05756515B43FCBBB.

Lavelli, M., & Fogel, A. (2002). Developmental changes in mother-infant face-to face communication: Birth to 3 months. *Developmental Psychology*, *38*, 288–305.

Kanwisher, N., McDermott, J., & Chun, M. M. (1997). The fusiform face area: A module in human extrastriate cortex specialized for face perception. *Journal of Neuroscience*, *17*, 4302–4311.

Kirouac, G., Dore, F. Y. & Gosselin, F. (1985). The recognition of facial expressions of emotions. In R. E. Tremblay, M. A. Porovits, & F. F. Strayer (Eds.). Ethologie et development de l'enfant (pp. 131-147). Paris: Stock.

MacDonald, P. M., Kirkpatrick, S. W., & Sullivan, L. A. (1995). Schematic drawings of facial expressions for emotion recognition and interpretation by preschool-aged children. *Genetic, social, and General Psychology Monographs*, *122*, 375–388.

Martin, S. E., Boekamp, J. R., McConville, D. W., & Wheeler, E. E. (2010). Anger and sadness perception in clinically refered preschoolers: Emotion processes and Externalizating behavior symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, (*1*), 30-45.

Malatesta, C. Z. (1982). The expression and regulation of emotion: A lifespan perspective. In T. Field & A. Fogel (Eds.), *Emotion and early interaction* (pp. 1–25). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Mancini, G., Agnoli, S., Baldaro, B., Ricci Bitti, P. E., & Surcinelli, P. (2013). Facial expressions of emotions: Recognition accuracy and affective reactions during late childhood. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *147*(6), 599-617.
http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2012.727891

Montirosso, R., Peverelli, M., Frigerio, E., Crespi, M. & Brogatti, R. (2010). The development of dynamic facial expression on recognition at different in intensities in 4-to 18-year-olds. *Social Development*, *19*, 71–92.

Messinger, D., & Fogel, A. (2007). *The interactive development of social smiling*. In R. V. Kail (Ed.), Advances in child development and behavior (pp. 327–366). Amsterdam, NL: Elsevier.

Nelson, C. A. (2001). The development and neural bases of face recognition. *Infant and Child Development*, *10*, 3–18.

Nikolov, P. (2010). *Pedagogicheska psihologiya*. [Educational psychology]. Blagoevgrad: SWU "Neofit Rilski".

McClure, E.B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, *126*, 424–453.

Pollak, S. D. & Kistler, D. J. (2002). Early experience is associated with the development of categorical representations for facial expressions of emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *99*, 9072-9076.

Pollak, S.D. & Sinha, P. (2002). Effects of early experiance on children's recognition of facial displays of emotion. *Developmental Psychology*, 38 (*5*), 784-791.

Phillips, M.L., Drevets, W.C., Rauch, S.L., & Lane, R. (2003b). Neurobiology of emotion perception II: Implications for major psychiatric disorders. *Biological Psychiatry*, *54*, 515–528.

Rescorla, R. A. (1966). Predictability and number of pairings in Pavlovian fear conditioning. *Psychometric Science*, *4*, 38–84. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.3758/BF03342350

Susskind, J. M., Littlewort, G. C., Bartlett, M. S., Movellan, J. R. & Andersen, A. K., 2007. Human and computer recognition of facial expressions of emotion. *Neuropsychologia*, 45 (*1*), 152-162.

Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13(*1*), 53-67.
http://dx.doi.org/10.1017/S0954579401001043.

Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, *12*(1), 73-96.
http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1201_5

Teunisse, J. P. & de Gelder, B. (2001). Impaired categorical perception of facial expressions in high-functioning adolescents with autism. *Child Neuropsychology*, *7*, 1–14.

Thomas, K. M., Drevets, W. C., Whalen, P. J., Eccard, C. H., Dahl, R. E., Ryan, N. D., & Casey, B. J. (2001). Amygdala response to facial expressions in children and adults. *Biological Psychiatry*, *49*, 309–316.

Thomas, L. A., De Bellis, M. D., Graham, R., & LaBar, K. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science*, *10*, 547–558.

Trembley, C., Kirouac, G. & Dore, F. Y. (2001). The recognition of adults' and childrens' facial expressions of emotions. *The Journal of Psychology*, *121*, 341–350.

Vicari, S., Reilly, J. S., Pasqualetti, P., Vizzotto, A., & Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: The intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica*, *89*, 836–845.

Widen, C. & Russel, J. A. (2008). Yung children's understandings of others' emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), Handbook of emotions (pp. 348-363). New York, NY: Guilford.

Young, A. W., Rowland, D., Calder, A. J., Etkoff, N. L., Seth, A. & Perret, D. I. (1997). Facial expression megamixtests of dimensional and category accounts of emotion recognition. *Cognition*, *63*, 271–313.

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

NEED FOR ACHIEVEMENT AND LEVEL SELF-ESTEEM IN SPORTING AND NON-SPORTING STUDENTS

Tsvetelina Slavchova Hadzieva* ****Emelina Valentinova Zaimova-Tsaneva**

*** Ph.D., Assistant, Department of Psychology, South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria, cveti_hadjieva@swu.bg**

****Ph.D., Assistant, Department of Psychology, South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria, emelina_z@swu.bg**

Abstract

The current study aims to trace the difference in the degree of need for achievement and the level of self-esteem in university students who exercise a certain type of sports activity during their free time and those who have no established habit of physical activity.

Two questionnaires are used to implement the research plan: M. Rozenberg's Global Self-Assessment Questionnaire, adapted for Bulgarian students by I. Peneva and S. Stoyanova (2011) and "Self-Portrait - Needs and Aspirations" published in Bulgaria by I. Ivanov (1999), modified by a questionnaire by G. Stern "Activity Index" (Stern, 1958).

With the results obtained from the study, we would like to show the individual differences between sporting and non-sporting students in terms of their level of the need for achievement and the level of self-esteem

Keywords: *need for achievement, self-assessment, physical activity*

Introduction

Needs are psychological mechanisms, which express the need for specific living and development conditions. Needs are also a mental state of mismatch between internal and external conditions, and movement towards compliance, to achieve inner equilibrium (Pinder, 1998). The notion of "need" K. Lewin interprets as a force that drives the human to act (Yordanova & Krastev, 2017).

The need is reflection of disturbed balance, which is expressed in an intense and long-term state of tension (Cameron, 1947). Also it is an aptitude for obstruction, deficiency or harm that leads to desire; it may be less or strongly expressed; short or long term; it activates the person to seek or avoid certain meetings and carries a definite sense or emotion (Murray, 1938, p.153).

K. Goldstein overlaps the idea that the need is a definite state of permanent medium tension that characterizes the personality and it tries to regain its balanced state, inherent to the healthy person, disturbed by certain internal or external factors (Goldstein, 1939).

The most popular theory of needs is Abraham Maslow's. He argues that needs can be presented in five groups which are hierarchically arranged. Maslow's basic idea is that needs are triggered from the bottom to the top (of the well-known pyramid), and until they are satisfied, they motivate the person to take actions to satisfy them.

H. Murray creates one of the most comprehensive needs of conversations. He differentiates groups of needs that are on one way or another at the root of any human behavior (sharing, achievement, inclusion, aggression, autonomy, counseling, subordination, justification, dominance, display, self-preservation, play, rejection, sensitivity, sex, support and understanding). The main thesis in H. Murray's theory is that only the variety of needs has the power to motivate people's behavior for a certain period of time. The needs of the individual vary according to their experience and knowledge, through which they present themselves, showing their attitude to others as well as to labor (Murray, 1938).

Murray's Taxonomy is one of the first attempts to detail and content systematize needs as engine of targeted actions (Paunov, M., 1998).

In this study we are focused on the need for achievement.

The need for achievement is an altered part of any situation of competition with certain standards of perfection (Craighead, W. and Nemerof, Ch., 2008, p. 855).

The need for achievement reflects the striving to take concrete action in the fastest and best possible way, overcoming all the difficulties and obstacles available on the way to achieving the goal. The distinctive feature of this need relates to the attainment of high goals that outmatch person's actual capabilities. This need is still associated with the level of claims and has a serious attitude towards maintaining the process of forming goals and based on the willful quality of persistence, which is manifested in the overcoming of barriers and difficulties in achieve the desired result (Desev, L., 2006, p. 382).

The need for achievement distinguishes the person with ambition, inspiration and high aspirations, where self-esteem grows with the development of one's own abilities. Characteristic of this need is the prolonged, intensive, repeated efforts to deal with a difficult task requiring a serious mobilization of the willful (Ivanov, I., 1999, Murray, 1938).

Usually, the need for achievement is compatible with any other need, the content of which could be the subject of achievements. On the other hand, this need is often confronted with the need for retreat, for avoiding reproof, for avoiding physical trauma, for falling into one's own eyes, for entertainment, for affiliation, for imagination (Ivanov, I., 1999; Murray, 1938). Achieving achievement can be a socially approved transformation of aggression (Schwartz, 2011, p.311), thus the need for achievement and the need for aggression are related.

Usually, the need for achievement is compatible with any other need, the content of which could be the subject of achievements. On the other hand, this need is often confronted with the need for retreat, for avoiding reproof, for avoiding physical trauma, for falling into one's own eyes, for entertainment, for affiliation, for imagination (Ivanov, I., 1999; Murray, 1938). Appreciating achievements can be a socially approved transformation of aggression (Schwartz, 2011, p.311), thus the need for achievement and the need for aggression are related.

Karen Horney defines self-esteem as a specific personality peculiarity to the fundamental characteristics of the individual. It reflects person's knowledge of own self and others, the activity which manifests and directs towards realization of his actions and personal qualities (Horney, K., 1996).

Self-esteem is a set of relationships and beliefs that the person thinks to own, manifesting them in their interaction with the surrounding world. It includes beliefs that reflect a person's expectations of success or failure, how much effort he should make to own future plans, how far the failure will be painful, and how far will be able to cope with life's difficulties. Self-esteem reflects the value of the personality (Coopersmith, 1967).

W. James understands self-esteem as complacency or dissatisfaction to own self, or with other words, a person who is in an unfavorable living conditions can live without resentment, while a person who enjoys recognition and respect, whose success in life seems unsurpassed, can continually to be distrustful of his own strength (James, 1890).

Proper constructed self-assessment is perceived as a condition for establishing self-esteem, satisfaction, emotional well-being and self-confidence. Self-esteem is "seeing and worshiping to own self-worth among others with resulting from this self-acceptance and self-esteem" (Ivanov, P., 2010, p. 58).

Purpose

The purpose of this study is to investigate the existence of a correlation between the need for achievement and self-esteem in students practicing sporting activities in their free time and those who do not exercise sporting activities in their daily lives.

Hypothesis

1. We assume that the need for achievement will be more pronounced in students who exercise sports during their free time;
2. We assume that sporting students will have a higher level of self-esteem compared with students who do not exercise sports in their everyday lives;
3. We assume that sporting male students have stronger need for achievement than female sporting students.

Study procedure

The present study was conducted from April to May 2017 (summer semester of school year 2016/2017) in Bulgaria on the territory of the city of Blagoevgrad in the South-West University "Neofit Rilski" among students (male and female) of the bachelor degree. The study focused on students from 1st, 2nd and 3rd course between 19 and 46 years. The number of students surveyed is 566.

For the purpose of the study, where is necessary differentiation of sporting and non-sporting students in demographic box of the methodological tools, were used the questions "Do you sport?" And "If yes, how many hours per week?"

Methods of data collection

For the present study we used two questionnaires - a questionnaire for the study of M. Rosenberg's global self-esteem (the title is by M. Paunov, 2001) published in Bulgaria by R. Angelova and L. Krastev (1997), M. Paunov (2001) I. Peneva and S. Stoyanova (2011), Dilova, Papazova & Koralov (2017) and adapted for Bulgarian students by I. Peneva and S. Stoyanova

(2011); the other questionnaire is "Self-portrait - needs and aspirations", published in Bulgaria by I. Ivanov (1999), modified by a questionnaire by G. Stern "Activity Index" (Stern, 1958). The questionnaire measures 25 psychological needs, and for the purpose of this study we only look at the need for achievement.

Results of the study

Data from the survey found that students who have an established habit of regular sports (in the present study use different synonyms of physical activity because here it is a leisure sport, not a professional sport) prevail. Table 1 reflects the number and percentage of all sports and non-attending students.

Table 1.
Total number of sports and non-sporting students

Sporting/non-sporting		Sporting	Non-sporting
	Number	327	239
	Percentage	57.8	42.2

Regarding the self-assessment of the obtained results it is clear that the non-sporting students report average level of self-assessment (76.6%), self-esteem (80.3%) and self-understatement (82.8). Table 2 presents the corresponding results.

Table 2.
Percentage distribution of degrees of self-assessment, self-esteem and self-understatement in non-sponsoring students.

	High level	Average level	Low level	Average arithmetic	Standard deviations
Self-understatement	5.5%	82.8%	11.8%	14.63	2.54
Self-esteem	13.0%	80.3%	6.7%	16.35	2.05
Self-assessment	15.9%	76.6%	7.5%	30.92	3.88

Presented results in Table 2 show that prevail surveyed students with an average level of self-assessment, self-esteem and self-understatement, followed by those with low levels of self-understatement, as well as a high level of self-esteem and self-assessment.

About sporting students, the level of self-assessment is also in average rate, and it applies for factors of self-esteem and self-understatement. In table 3 presents percentage values.

Table 3.
Percentage distribution of levels of self-assessment, self-esteem and self-understatement in sporting students

	High level	Average level	Low level	Average arithmetic	Standard deviations
Self- understatement	4.3%	74.0%	21.7%	15.17	2.89
Self-esteem	28.4%	64.2%	7.3%	16.93	2.39

Self-assessment	31.2%	62.1%	6.7%	32.10	4.47

The dates in the table show that prevailing survey students with average self-assessment (62.1%), self-esteem (64.2%) and self- understatement (74.0%), following by those with a low level of self- understatement and with a high level of self-esteem and self-assessment.

Identify significant differences between sporting and non-sporting students on their levels of self- understatement, self-esteem and self-assessment, we applied the Pearson's chi-square test statistical method.

Table 4.

Significant differences between sporting and non-sporting students in their self-understatements levels

N = 565, $\chi^2_{(2)}$ = 9.544; p = 0.008; Phi = 0.130			Self- understatements levels		
			Low level	Average level	High level
Sporting or non-sporting	Non-sporting	Empirical frequencies	28	197	13
		Theoretical frequencies	41.7	184.9	11.4
		% non-sporting	11.8%	82.8%	5.5%
	Sporting	Empirical frequencies	71	242	14
		Theoretical frequencies	57.3	254.1	15.6
		% sporting	21.7%	74.0%	4.3%

Less more non-sporting students are with low self-understatement (high degree of self-understatement means low degree of understatement, and the low ball of understatement means high degree of understatement (Peneva, I. and Stoyanova, S., 2011), while more sporting students have a low level of self- understatement, than It's expected, as shown in Table 4.

Table 5.

Significant differences between sporting students and non-sporting at their self-esteem

N = 566, $\chi^2_{(2)}$ = 20.213; p < 0.001; Phi = 0.189			Self-esteem		
			Low level	Averange level	High level
Sporting or non-sporting	Non-sporting	Empirical frequencies	16	192	31
		Theoretical frequencies	16.9	169.7	52.4
		% non-sporting	6.7%	80.3%	13.0%
	Sporting	Empirical frequencies	24	210	93
		Theoretical frequencies	23.1	232.3	71.6
		% sporting	7.3%	64.2%	28.4%

Less more non-sporting have a high level of self-esteem than it's expected, while more sporting students have a higher level of self-esteem than it's expected, as shown in Table 5.

Table 6.
Significant differences between sporting student and non-sporting their self-assessment

N = 566, $\chi^2_{(2)}$ = 17.433; p < 0.001; Phi = 0.175			Self-assessment		
			Low level	Averange level	High level
Sporting or non-sporting	Non-sporting	Empirical frequencies	18	183	38
		Theoretical frequencies	16.9	163.0	59.1
		% non-sporting	7.5%	76.6%	15.9%
	Sporting	Empirical frequencies	22	203	102
		Theoretical frequencies	23.1	223.0	80.9
		% sporting	6.7%	62.1%	31.2%

Less more non-sporting have a low level of self-assessment than it's expected, while more sporting students have a high levels of self-assessment than it's expected, as shown in Table 6.

There are differences in self-assessment among students who exercise sporting during their free time and those who do not practice sport. Students who exercise sport show even higher self-esteem and less low self- understatement, as opposed with those who do not practice sport. These results supported the second hypothesis, that sporting students have a higher level of self-assessment compared with students who do not engage in sporting activities.

Other authors also point a high tendency for high self-assessment to be associated with a high motivation for participation in sport (Francis, 1997, p.139) and a high appreciation of own-self sporting achievements and competencies (Angelova, D., 2015, p.292).

Also, the results of the study indicate that the need for achievement is more pronounced in the students who sporting (t (564) = 2.974, p = 0.003).

Table 7.
Significant differences between sporting and non-sporting students on their need for achievement

Types of needs	Comparison groups	Number	Average arithmetic	Standard deviations	Statistical coefficients
Need of achieving	Non-sporting	239	5.13	1.322	t(564) = 2.974; p = 0.003; small effect size Cohen's d = 0.253
	Sporting	327	5.46	1.354	

The results presented in Table 7 show that sporting students have a stronger need for achievement, which confirms the first hypothesis we have raised.

Table 8.
Significant differences between genders about the need for achievement in sporting students

Indicator	gender	N	M	SD	t	df	p	Effect size Cohen's d
Need for Achievement	men	144	5.77	1.126	3.812	325 [1]	< 0.001	0.426, e.g. small
	women	183	5.22	1.467				

There are gender differences about need of achievement for both types of students – sporting and non-sporting.

It was found that male sporting students had a higher need for achievement than female students (t (325) = 3.812, p = 0.001). These results, in turn, confirm the third hypothesis in the present study.

Conclusion

The results of the survey supported all three hypotheses, where it was found that sporting students have a stronger need for achievement, a higher level of self-assessment, and in terms of gender there are also significant differences where male sporting students have a stronger need for achievement than female sporting students.

Murray defines the need for achievement as distinguishing the individual with ambition, motivation, and excellence, as a result of which self-assessment grows with the development of one's own abilities (according to Ivanov, I., 1999, Murray, 1938). Based on the beginning of this statement, we expected significant differences in performance between sporting and non-sporting students, where the first would show higher scores in the level of self-assessment and the level of the need for achievement, precisely as a result of regular physical activity.

In this way, we tried to prove the unique function and importance of embedding sporting activities in everyday life as a prerequisite for a higher quality of life and a healthy benefit.

We believe that this study will give some light to the individual specific needs and characteristics of people who engage, in one way or another intensely with sporting activities.

Reference

Angelova, R. и Krastev, L. (1997). Psihologicheski testove [Psychology tests]. Blagoevgrad: SWU ‘Neofit Rilski’.

Cameron, N. (1947).*The Psychology of Behavior Disorders*. Cambridge: Riverside Press.

Coopersmith, S. A. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.

Craighead, W. and Nemerof, Ch. (2008). Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science [Enciclopedia po psihologiq I povedencheska nauka. Sofia: Nauka I izkustvo.

Desev, L. (2006). Rechnik po psihologiq [Psychology dictionary]. Sofia: Bulgarika.

[1]Levene's Test for Equality of Variances = 9.419; p = 0.002.

Dilova, M., Papazova, E., & Koralov, M. (2017). Bulgarian Standardization of Morris Rosenberg's Self-Esteem Scale. *Psychological Thought, 10*(1), 124-137. doi:http://dx.doi.org/10.5964/psyct.v10i1.211

Goldstein, K. (1939). *The organism*. New York: American Book.

Horni, K. (1996). Self-knowledge [Samosaznanie]. Moscow: Folio.

Ivanov, I. (1999). Metodiki za izsledvane na potrebnostite, motivite I cennostnite orientacii [Methods for studying needs, motives and value orientations]. Seria: Selected methods for psychological and pedagogical diagnostics (№3). Shumen. Retriver from http://www.ivanpivanov.com/uploads/sources/9_Metodiki-Cennosti.pdf

Ivanov, P. (2010). Prilojna psihoanaliza [Applied psychoanalysis]. Volum 2. Metodology. Ruse: Axat.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt and company.

Masloy, E. (2010). Motivation and personality. In search of the human being [Motivacia I lichnost. V tyrsene na choveshkata sashtnost]. Sofia: Kibea.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality.* New York: Oxford University Press.

Paunov, M. (2001). Motivation for good rezults and the loyalty of the people we work with [Motivacia za dobri rezultati I loqlnostta na horata, koito rabotim]. Sofia: Stopanstvo.

Peneva, I. и Stoqnova, S. (2011). Adaptation of M. Rosenberg's scale to study global self-assessment [Adaptacia na scalata na M. Rosenberg za izsledvane na globalnata samoocenka. (In) Psychology and Social Practice. (Volum 2), p. 117-128.

Pinder, C. (1998). Beliefs, attitudes and emotions about work. In Craig C. Pinder (Ed.), *Work Motivation in Organizational Behavior* (pp. 241-284). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Schwartz, S. H. (2011). Studying values: Personal adventure, future directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(2), 307–319. https://doi.org/10.1177/0022022110396925

Yordanova, B., Krastev, L. (2017). Psychological models, approaches and theories of personality [Psihologicheski modeli, podhodi I teorii za lichnostta]. Blagoevgrad: Neofit Rilski.

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД

SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

ПРОФЕСИЯТА „УЧИТЕЛ“ КАТО ИНИЦИАТОР НА ЛИЧНОСТНИ РАЗЛИЧИЯ ПО ОТНОШЕНИЕ НА ПРОЯВИТЕ НА БЪРНАУТ СИНДРОМА

Елена Смилкова **Иванка Асенова**

THE PROFESSION "TEACHER" AS INITIATOR OF PERSONAL DIFFERENCES REGARDING SIGNS OF BURNOUT SYNDROME

Elena Smilkova **Ivanka Asenova**

Резюме

Статията представя резултатите от изследване, целящо да проучи доколко професията „учител“ е фактор, обуславящ личностни различия по отношение на проявите на бърнаут в съвременното общество. В допълнение беше проучен ефектът на пола върху проявите на бърнаут. За целта, 27 учители от Природо-математическата гимназия ”Акад. С. Корольов” Благоевград и 27 контроли, работещи в голяма международна корпорация, бяха изследвани с адаптираната за български условия методика на Бойко за оценка на бърнаут синдром. Получените резултати не откриха статистически значимо по-голяма честота на синдрома на емоционално прегаряне или на трите му фази в изследваната учителска извадка, в сравнение с извадката неучители, но установиха статистически значимо повече и по-изразени симптоми на бърнаут в тази група, по-голямата част от които от фаза Изтощение. В допълнение, макар и несъществено, почти всички симптоми бяха по-изразени при мъжете учители отколкото при жените учители.

Ключови думи: *синдром на емоционално прегаряне, бърнаут, учители, полови различия.*

Abstract

The article presents the results of a study aimed to investigate the extent to which the profession "teacher" is a determinant of personal differences with regard to the manifestations of Burn-out in our modern society. In addition, the effect of gender on manifestations of burn-out was examined. For this purpose, 27 teachers from the High School of Mathematics Acad. S. Korolev ” Blagoevgrad, and 27 controls, working in an international corporation, were examined with the adapted for the Bulgarian populaions Boyko's method for *burnout assessment. The results obtained found no significant differences between the teacher group and the control group with regard to the incidence of Burnout syndrome or its three phases, but found significantly greater number and more pronounced of Burnout in the group of teachers, most of which were from the phase of Exhaustion. In addition, although insignificant, almost all the symptoms of Burnout were more pronounced in male teachers than in female teachers.*

Keywords: *Burnout syndrome, teachers, gender differences.*

Учителската професия е масова, социално значима и подвластна на социално-политическата и културна динамика. Голямата ѝ обществена значимост поставя във фокуса личността на учителя,

чиито качества са както предпоставка, така и инструмент за осъществяване на трудовата му дейност.

Многобройните изследвания, у нас и в световен мащаб, сочат професията „учител“ и като една от най-стресогенните (Borg & Riding, 1991). В резултат на професионалния стрес, при голяма част от учителите се установяват високи нива на бърнаут синдром и ниска удовлетвореност от труда (за обзор на литературата виж Tsenova, 1993).

В психологична перспектива „Бърнаут” синдром (burnout – от английски – прегаряне, изгаряне), определян още като синдром на професионалното изгаряне или синдром на емоционалното изгаряне, се разглежда като съвкупност от психични реакции на професионален стрес, т.е. свързва се не със стреса общо като фактор в живота на индивида, а конкретно със стреса, свързан с работното място и професионалната дейност.

Въпреки дългогодишните изследвания на феномена бърнаут, все още липсва общоприета дефиниция: например, Freudenberger (1974) го дефинира като изчерпване на енергията при професионалистите в сферата на социалната помощ, когато те се чувстват претоварени от проблемите на други хора; Boyko (2002) го определя като механизъм за психична защита, резултат от системни психотравмиращи влияния, който се проявява под формата на пълно или частично изключване на емоция и се отразява негативно на изпълнението на професионалните задължения и междуличностните отношения; Ценова (1993) го разглежда като специфичен отговор, на стреса и емоционалното напрежение, възникващи при работещите в сферата на помагащите професии вследствие интензивната работа с други хора.

Въпреки това, по-голямата част от изследователите се обединяват около трикомпонентния модел на неговата структура (емоционално изтощение, деперсонализация и намалено лично постижение), и групирането на рисковите фактори за появата му в група личностни фактори и група социални фактори (Dinkov, 2015; Demerouti et al., 2001; Tsenova,1996; Maslach, 1998; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Skaalvik и Skaalvik (2008) установяват, че трите компонента на бърнаута по различен начин корелират с училищната професия и среда: емоционалното изтощение е най-тясно свързано с напрежението, което се създава от срокове, ограничено време, а деперсонализацията и редукцията на личното постижение корелира най-много с отношенията с родителите (Skaalvik, & Skaalvik, 2008). Обобщавайки резултатите от проведените към момента изследвания на ролята на социалните и личностните фактори за проявите на бърнаут специално при учителите Ценова (1993, 1996) посочва, че по отношение на ситуационните фактори акцентът пада върху (не)съответствието между работещия и шест ключови области на работната среда: трудово натоварване, контрол, (въз)награждаване, общност, справедливост и ценности, като колкото по-голямо е хроничното несъответствие, толкова по-голяма е вероятността от възникване на бърнаут. От индивидуалните фактори с най-голяма значимост се оказват възрастта, пола и образователно ниво на учителя. Особен изследователски интерес представлява причината за различните тенденции, които очертават изследванията у нас и в чужбина на ролята на възрастта за появата на бърнаут сред популацията на учителите. Докато в чужди изследвания синдромът се проявява по-

често при младите преподаватели, т.е. през първите години от навлизането в професията, у нас синдромът е свързан с по-продължителния трудов стаж. Резултатите за българската популация на учителите се интерпретират като показател за трайното натрупване на стресови въздействия в българската училищна действителност, което затруднява преодоляването на синдрома (Tsenova, 1996, 2003).

Последните десетилетия у нас често се изследват условията на труд, професионалния стрес, бърнаут при учителите (Tsenova, 1996; 2003; Zhekova, 1991; Yanakieva, 2009; Frenkeva, 2013). Проведено в периода 1991-2003г. мащабно изследване сред 1000 работещи в сферата на подпомагащите професии, повечето от които учители, констатира широко разпространение на ранни и средни стадии на бърнаут, с вариране на емоционалното изтощение между 28% и 54%, на дехуманизацията от 12% до 31%, а на субективната ефективност –25% (Tsenova, 2003). В последващо, също мащабно проучване обхващащо 500 учители от 18 държавни училища, проведено 2016 – 2017 г, е установено редуциране на броя на възприеманите стресори и здравни симптоми в сравнение с предходното изследване. Въпреки това, 35% от изследваните преподаватели съобщават за психо-физическо изтощение и изразен общ стрес (Tsenova, Vangelova, Pencheva, 2015). В навечерието на трето мащабно проучване на разпространението на синдрома на професионалното прегаряне сред българските учители в нашата страна, което стартира по съвместен проект на Министерството на образованието и науката, Синдикат "Образование" към КТ "Подкрепа" и Пловдивския университет "Паисий Хилендарски", ние планувахме и проведохме подобно изследване сред учителите на Природо-математическа гимназия ”Академик Сергей Корольов” в град Благоевград, която е едно от елитните училища в града. Предвид високите нива на стрес, на които е подложен всеки в съвременното общество за нас представляваше интерес да проучим доколко професията „учител“ е фактор, обуславящ личностни различия по отношение на проявите на синдрома на бърнаут. Допълнителна изследователска цел беше да се проучи ефекта на пола върху проявите на бърнаут в учителската извадка.

Субекти

В изследването участваха 27 учители от Природо-математическата гимназия ”Акад. С. Корольов” в град Благоевград (ЕГ). Те представляват 44% от общия състав на учителите в гимназията (61 човека). Шест от тях са мъже, 21 са жени, като всички са на възраст между 25 и 63 години. В качеството на контролна група (КГ) са изследвани 27 човека работещи в голяма фирма с 1300 души персонал. Всички те са заети в сферата на производството, като професиите им са свързани с дейности от системата „човек-машина“. Възрастта им е 24-57 г., като от тях 9 са мъже и 18 са жени. По отношение на трудовия стаж по професията, 12 участника бяха с под 8 години трудов стаж, а останалите 15 участника – с над 8 години.

Методи

За целите на изследването е използвана адаптираната и валидизирана от Harizanova за български условия методика на В. Бойко за оценка на бърнаут синдром (виж Harizanova, Stoyanova,

2017). Тестът се състои от 84 айтема, а скалата за оценка е дихотомна.Тази методика позволява да се диференцират три фази в развитието на професионалния стрес: "напрежение", "резистенция" и "изтощение". Определени са водещите симптоми за всяка фаза, което позволява да се определи степента на тяхната изразеност. Първата фаза *„напрежение”* включва симптомите*: преживяване на психотравмиращи обстоятелства; неудовлетвореност от себе си; потиснатост;тревога и депресия.* Втората фаза „*резистенция”* включва симптомите: *неадекватно емоционално реагиране, емоционална и нравствена дезориентация, разширяване на сферата на икономисване на емоции, редукция на професионалните задължения*. Третата фаза *„изтощение”* включва симптомите*: емоционален дефицит, емоционална отчужденост, деперсонализация и психосоматични и психовегетативни нарушения* (Harizanova, Stoyanova, 2017).

Резултати

Резултатите от приложения Independent Samples T-Test, информиращи за значимостта на различията в средните стойности по скалите на теста, и общия бърнаут на изследваните групи– учители и неучители, са представени в таблица 1.

Таблица 1.
Средни стойности на групите учители и неучители по скалите на въпросника за изследване на нивото на емоционално изгаряне (бърнаут)

Показател	**група**	**M (SD)**	**t (p)**
Преживяване на психотравматиращи обстоятелства	ЕГ	8,74 (8,44)	**8,443 (0,026)**
	КГ	4,44 (4,81)	
Неудовлетвореност от себе си	ЕГ	6,19 (5,94)	5,942 (0,191)
	КГ	4,33 (4,18)	
Подтиснатост	ЕГ	5,52 (7,75)	7,748 (0,640)
	КГ	6,56 (8,42)	
Тревога и депресия	ЕГ	7,96 (7,42)	7,429 (0,063)
	КГ	4,44 (6,09)	
Напрежение	ЕГ	28,41 (25,21)	25,212 (0,136)
	КГ	19,78 (15,49)	
Неадекватно емоционално реагиране	ЕГ	13,59 (5,75)	5,753 (0,116)
	КГ	11,56 (3,29)	
Емоционална и нравствена дезориентация	ЕГ	9,19 (5,64)	5,643 (0,056)
	КГ	12,89 (8,07)	
Разширяване на сферата на икономисване на емоции	ЕГ	19,11 (13,37)	**13,377 (0,022)**
	КГ	9,89 (15,36)	
Редукция на професионалните задължения	ЕГ	15,67 (9,71)	9,719 (0,310)
	КГ	13,22 (7,69)	
Резистентност	ЕГ	55,67 (25,01)	25,005 (0,186)
	КГ	47,56 (19,04)	
Емоционален дефицит	ЕГ	8,44 (6,68)	6,687

	КГ	6,22 (4,44)	(0,157)
Емоционална отчужденост	ЕГ	8,04 (5,01)	**5,019 (0,027)**
	КГ	11,44 (5,94)	
Личностна отчужденост	ЕГ	8,30 (6,08)	**6,088 (0,001)**
	КГ	3,56 (3,08)	
Психосоматични и психовегетативни нарушения	ЕГ	8,81 (6,92)	**6,928 (0,004)**
	КГ	3,89 (4,91)	
Изтощение	ЕГ	32,04 (19,10)	0,915 (0,365)
	КГ	25,11 (11,26)	
Общ бърнаут	ЕГ	116,11 (61,35)	1,865 (0,068)
	КГ	92,44 (24,21)	

Резултатите показаха липса на съществени различия между групата на учителите и групата на неучителите по отношение на средните стойности за трите фази: *Напрежение* (t = 25,212; p = 0,136), *Резистентност* (t = 25,005; p = 0,186) и *Изтощение* (t = 0,915; p = 0,365), и близки до съществени различия по *Общ бърнаут* (t = 1,856; p = 0,068). Статистически значими различия между КГ и ЕГ обаче бяха регистрирани по отношение на средните стойности 5 от отделните симптоми, а именно: *Преживяване на психотравматиращи обстоятелства* (t = 8,443; p = 0,026), *Разширяване на сферата на икономисване на емоции* (t = 13,377; p = 0,022), *Емоционална отчужденост* (t = 5,019; p = 0,027), *Личностна отчужденост* (t = 6,088; p = 0,001), *Психосоматични и психовегетативни нарушения* (t = 6,928; p = 0,004), а по симптомите *Емоционална и нравствена дезориентация* и *Тревога и депресия* различията са близки до ниво на статистическа значимост (t = 6,928; p = 0,056). Впечатлява, че с най-малко представяне са симптомите от първа фаза, а с най-голямо – от третата фаза на синдрома. В таблици 2-5 са представени резултатите от сравнителния анализ на средните стойности подгрупата на мъжете и подгрупата на жените учители.

Таблица 2.

Средни стойности на подгрупата на мъжете и подгрупата на жените учители по скалите на въпросника за изследване на нивото на емоционално изгаряне (бърнаут)

Показател	**Групи**	**M (SD)**	**t**	**p**
Общ бърнаут	Мъже	134,67 (89,54)	0,412	0,835
	Жени	110,81 (52,50)		
Напрежение	Мъже	35,50 (34,08)	0,775	0,445
	Жени	26,38 (22,72)		
Резистенция	Мъже	62,17 (29,49)	0,715	0,481
	Жени	53,81 (24,06)		
Изтощение	Мъже	37,00 (28,67)	0,804	0,429
	Жени	30,62 (16,11)		

Видна е липсата на съществени различия на групово равнище между мъжете и жените учители както по *Общ бърнаут*, така и по всяка от трите скали на теста: *Напрежение*, *Резистентност* и *Изтощение* (p > 0,05), но впечатляват по-големите средни стойности по всички скали на групата на мъжете учители.

Следва детайлното представяне на резултатите от сравнителния междугрупов анализ по всеки от симптомите на трите скали.

Таблица 3. Средни стойности на подгрупата на мъжете и подгрупата на жените учители по всеки от водещите симптоми на скала „Напрежение"

Напрежение	Групи	M±SD	t	P
Преживяване на психотравматиращи обстоятелства	Мъже	9,67 (9,33)	0,299	0,767
	Жени	8,48 (8,40)		
Неудовлетвореност от себе си	Мъже	6,17 (6,73)	0,008	0,993
	Жени	6,19 (5,87)		
Подтиснатост	Мъже	10,50 (12,27)	1,870	0,073
	Жени	4,10 (5,54)		
Тревога и депресия	Мъже	9,17 (10,38)	0,443	0,662
	Жени	7,62 (6,65)		

Видно от таблица 3, близка до статистическата значимост е само разликата по отношение на симптома *Подтиснатост*. (p=0,073) от фаза *Напрежение*, с тенденция към по-висока средна стойност на подгрупата на мъжете учители в сравнение с жените учители. По всички останали симптоми разликите са малки и незначителни.

Таблица 4.
Средни стойности на подгрупата на мъжете и подгрупата на жените учители по всеки от водещите симптоми на скала „Резистенция"

Резистентност	Групи	M (SD)	t	P
Неадекватно емоционално реагиране	Мъже	14,67 (8,847)	0,511	0,614
	Жени	13,29 (4,797)		
Емоционална и нравствена дезориентация	Мъже	9,83 (6,014)	0,313	0,757
	Жени	9,00 (5,675)		
Разширяване на сферата на икономисване на емоции	Мъже	20,50 (17,283)	0,283	0,779
	Жени	18,71 (12,539)		
Редукция на професионалните задължения	Мъже	17,17 (6,274)	0,422	0,677
	Жени	15,24 (10,587)		

Видно от таблица 4, по всички симптоми на скала *Резистентност* разликите между групите мъже и жени учители са малки и несъществени (p > 0,05), но прави впечатление на по-голямата им изразеност при мъжете.

Същата тенденция на много слаби и несъществени междуполови различия откри анализът на резултатитеза водещите симптоми на фаза *Изтощение* (таблица 5).

Таблица 5.
Средни стойности на подгрупата на мъжете и подгрупата на жените учители по всеки от водещите симптоми на скала „Изтощение”

Изтощение	Групи	M±SD	t	P
Емоционален дефицит	Мъже	8,444 (6,616)	0,000	1,000
	Жени	8,444 (6,913)		
Емоционална отчужденост	Мъже	8,166 (4,167)	0,070	0,944
	Жени	8,000 (5,329)		
Личностна отчужденост	Мъже	8,333 (6,218)	0,017	0,987
	Жени	8,285 (6,205)		
Психосоматични и психовегетативни нарушения	Мъже	10,833 (10,284)	0,804	0,429
	Жени	8,238 (5,864)		

Видно от таблицата, средните стойности за всички симптоми на мъжката и женската подгрупа са почти идентични с изключение на симптома *Психосоматични и психовегетативни нарушения*, който е видимо по-изразен при мъжете, отколкото при жените учители.

Дискусия

Резултатите от проведеното изследване не откриха статистически значимо по-голяма честота на синдрома на емоционално прегаряне или на трите му фази в изследваната извадка учители от ПМГ „Акад. Сергей Корольов”, в сравнение с извадката неучители, но установиха статистически значимо повече и по-изразени симптоми на бърнаут в групата на учителите, в сравнение с тази на неучителите, като количествено най-много са симптомите от третата фаза на синдрома *Изтощение*. Следователно нашите резултати се съгласуват с констатираното в предходни подобни изследвания традиционно широко разпространение на бърнаут сред учителите (за литературен обзор виж Tsenova, 1993, 1996, 2003; Tsenova, Vangelova, Pencheva, 2015). Новото в настоящото изследване е, че за разлика от проведеното у нас преди две десетилетия подобно мащабно изследване, в което е установено широко разпространение на ранната и средна фаза на синдрома (Tsenova, 2003), нашите резултати показаха, че в изследваната извадка учители доминират симптоми от средната, но най-вече от последната 3-та фаза на синдрома.

Макар като цяло да се налага изводът, че синдромът бърнаут не е съществено по-разпространен сред учителите отколкото сред заетите в сферата на производството (в случая голяма международна корпорация), тревожен е факта, че изследваните учители са развили по-многообразна и интензивна симптоматика.

Проучването на ефекта на пола върху проявите на бърнаут при учителите не откри съществени различия между подгрупите на мъжете и жените, но очерта ясна тенденция на по-голяма изразеност на почти всички симптоми на синдрома при мъжете учители отколкото при жените. От доминиращите симптоми, макар и слабо, при мъжете като водещи се очертават *Подтиснатост* и *Психосоматични и психовегетативни нарушения,* а при жените *Преживяване на психотравматиращи обстоятелства* и *Емоционален дефицит.* Този патерн на резултатите позволява предположението, че жените са по-емоционално ангажирани в професията „учител“, затова и като защитна реакция срещу професионалния стрес са се ориентирали към дистанциране, с цел съхранение на емоционалния си ресурс. Мъжете предполагаемо по-трудно се справят със стреса, което води до по-изявените при тях здравословни проблеми.

Установената от нас тенденция на по-голяма изразеност на симптомите на синдрома при мъжете учители не се съгласува с резултатите от други релевантни изследвания, като например изследването, проведено от Lecheva и екип (2017), в които се установява, че жените учители са по-податливи на бърнаут, особено във фазата *Изтощение.* На този етап от проучването не бихме могли да дадем задоволително обяснение на тази наша находка, но много вероятно е тя да индикира промяна на условията в съвременното българско училище, която да прави мъжете по-чувствителни към стресови ситуации и съответно по-податливи на бърнаут. Освен това, нашите резултати относно половите различия в проявите на емоционално прегаряне при учителите са добра илюстрация и на стереотипизацията на образа на учителя в съвременното общество. Макар и получени при изследването на недостатъчно представителна извадка, тези резултати имат скромен принос към създаването на една по-актуална картина за проявите на емоционално прегаряне при българския учител, което да подпомогне разбирането, а оттам и решаването на редица проблеми в съвременното ни училище, свързани с човешкия фактор.

References

Borg, M. & Riding, R. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17, 263-281.

Boyko V. (2002). Diagnosing burnout. In: Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuylov, G. M. (editors), *Social and psychological diagnosis of the evolution of individuals and small groups of people*. (349-9), Moscow: Institute of Psychotherapy/

Demerouti, E., Bakker, A.B., Jonge, J. de, Janssen, P.P.M., & Schaufeli, W.B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scand Journal of Work, Environment, and Health*, 27(4), 279-286.

Dinkov, M. (2016). Burnout – sindrom na profesionalno izcherpvane ili sindrom na savremenniya sluzhitel. [Burnout - Professional Exhaustion Syndrome or modern Employee Syndrome]. *Yearbook*

of D. A. Tsenov Academy of Economics, Svishtov, Vol. 69, (281-286). „Tzenov ” Publishing house, Svishtov.

Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 159–65.

Frenkeva, K. (2013*). Sindromat barnaut sred uchitelite i strategii za spravyane s nego.* [Burnout syndrome among teachers and coping strategies]. Collection of reports. " Emayvi Konsult" Publishing house, Sofia.

Harizanova, S. & Stoyanova, R. (2017). *Barnaut sindrom (prakticheskо rakovodstvo za diagnostika, otsenka i preventsiya*). [Burnout Syndrome (a practical guide to diagnosis, evaluation and prevention)]. Publisher: Laks buk, Plovdiv.

Lecheva, Z., Georgieva, L., & M. Stoycheva (2017). Teoretichni osnovi na profesionalniya stres i barnaut sindroma [Theoretical Foundations of Occupational Stress and Burnout Syndrome]. *Health Management, 1*, 33-35.

Maslach, C. and Goldberg, J. (1998) Prevention of Burnout: New Perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63-74.

Maslach C., Schaufeli W. B., & Leiter M. P. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422.

Tsenova B. (2003). Stres pri rabota – empirichni izsledvaniya. [Work stress - empirical studies]. *Bezopasnost i zdrave pri rabota*, 1, 65-87

Tsenova, B. (1993). Fenomenat "Barnaut" [The phenomenon “Burnout”]. Bulgarian Journal of Psychology, 4, 35-56.

Tsenova, B. (1996). Profesionalen stres i psihichno zdrave pri uchitelite [Occupational stress and mental health in teachers]. Bulgarian Journal of Psychology, 4, 46-72.

Tsenova, B., Vangelova, K., Pencheva, E. (2015). Psihosotsialni faktori i stres pri balgarskite uchiteli [Psychosocial Factors and Stress in Bulgarian Teachers], *Social Medicine*, 4.

Yanakieva, S. (2009). Emotsionalnoto "izgaryane" - edin ot riskovete v uchitelskata profesiya [Emotional burnout is one of the risks in the teaching profession]. *Continuing Education, 15*, Sofia University "St. Kliment Ohridski" Publishing house, Sofia.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction, *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518-524.

Zhekova, S., Koleva, N., Pencheva, E. et al. (1992). *Problemi na profesionalniya trud i lichnostta na uchitelya*. [Problems in the professional work and personality of the teacher]. "Novissima Verba" University Publishing house, Burgas.

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ ·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ. ИВАН МИХАЙЛОВ 66
2700 БЛАГОЕВГРАД
SOUTH-WEST UNIVERSITY ·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

ТРЕВОЖНОСТ И АГРЕСИВНОСТ ПРИ ОНКОБОЛНИ ПАЦИЕНТИ

Иванка Асенова **Галина Фиткина**

ANXIETY AND HOSTILITY IN CANCER PATIENTS

Ivanka Asenova **Galina Fitkina**

Резюме

Статията представя резултатите от сравнително изследване на нивата на тревожност (личностна и ситуативна) и агресивност при субекти с онкологично заболяване и при здрави контроли, с цел верифициране на хипотезата, че съществено повишената тревожност и агресивност са типични за онкоболните. Допълнително беше проучен ефектът на пола върху нивата на тревожност и агресивност в двете извадки. За целта, 25 онкологично болни (14 жени и 11 мъже), и 25 клинично здрави контроли, изравнени по пол и възраст сгрупата на онкоболните участници, бяха изследвани с два адаптирани за българската популация въпросника: тест за тревожност на Спилбъргър, (Щетински и Паспаланов, 1989), и тест за агресивност на Бъс-Дюрки (Иванов, 1999). Получените резултати установиха много по-високи нива на ситуативна и личностна тревожност при онкоболните, с ниво на значимост за ситуативната тревожност. Отново при групата на онкоболните бяха констатирани по-високи нива на вербална агресия, опозиционно поведение, агресивно недоверие и вина след агресия в сравнение с контролната група. Отчетени бяха диференцирани ефекти на пола върху установените междугрупови различия, със слаби и несъществени различия между подгрупите на жените и статистически значими различия между подгрупите на мъжете.

Ключови думи: *личностни промени, онкологично болни, тревожност, агресия, полови различия.*

Abstract

The article presents the results of a comparative study aimed to investigate the levels of anxiety and hostility *in subjects with cancer disease and healty controls to verify the hypothesis that the significantly higher levels of anxiety and* hostility *are typical for patients with cancer disease. In addition, the effect of gender on the levels of anxiety and* hostility *in the two studied samples was examined and compared. For this purpose, 25 cancer patients and 25 sex and age-matched controls were examined with the adapted for the Bulgarian populaions the Spielberger's State-Trait anxiety* inventory *(Shtetinski & Paspalanov, 1989) and the* Buss & Durkee's inventory for assessing different kinds of hostility (Ivanov, 1999). *The results obtained found obvious differences between the cancer patients group and the control group with regard to the levels of both State and Trait anxiety but with statistical significance for the state anxiety. Again, higher levels of verbal aggression, oppositional behavior, aggressive distrust and guilt after aggression were found in the cancer group compared to the control group. Gender-differentiated effects on established between-group differences were found, with slight and insignificant differences between the female subsamples and statistically significant differences between the male subsamples.*

Keywords: *personality changes, cancer patients, anxiety, hostility, gender differences.*

Онкологичните заболявания са една от водещите заплахи за живота и пълноценното съществуване на хората (Bratoeva, 2017). По данни на Servan-Shraiber (2009), изследователските данни сочат, че след Втората световна война настъпва подобно на епидемия бързо увеличаване на хората с онкологични заболявания в индустриалните държави.

Резултатите от скорошно проучване на разпространението на онкологични заболявания в България, проведено от Националния център по обществено здраве и анализи към Министерството на здравеопазването са повече от обезпокоителни, тъй като нареждат нашата страна сред първите, в които онкологичните болести са една от най-честите причини за трайно намалена работоспособност. Нещо повече, онкозаболяванията засягат еднакво и двата пола, а възрастовата граница на заболелите непрекъснато пада. Само през последните 10 години смъртността във възрастовата група 20 – 39г. се е увеличила с 40%, а във възрастта 20 – 29г. – с 50% при жените и 44% при мъжете (Velikova-Boneva, 2011).

Всичко това превръща онкозаболеваемостта в сериозен личностен и социален проблем, който трябва да се проучва все по-задълбочено и многоаспектно.

Настоящото изследване имаше за цел да проучи в сравнителен план нивото на тревожност (личностна и ситуативна) и агресия при субекти с онкологично заболяване и при здрави контроли, с цел верифициране на хипотезата, че съществено повишената тревожност и агресия са типични за онкоболните. Допълнително беше проучен ефектът на пола върху нивата на тревожност и агресия в двете извадки.

Субекти

Изследвани са 25 онкологично болни (14 жени и 11 мъже), които към момента на тестуването са хоспитализирани в онкологичното отделение на болница „Токуда“ - София, и 25 клинично здрави контроли на същата възраст и при същия полов състав.

Всички изследвани декларираха доброволното си участие и готовност за съдействие чрез пълно и искрено попълване на психологичните въпросници.

Методики

Всички участници са изследвани с два адаптирани за българската популация самооценъчни въпросника: тест за тревожност на Спилбъргър, който оценява ситуативна и личностна тревожност (Щетински и Паспаланов, 1989), и тест за агресивност на Бъс-Дюрки (Иванов, 1999), оценяващ следните осем вида агресивност: Телесна агресия /ТА/; Вербална агресия /ВА/; Индиректна агресия /ИА/; Опозиционно поведение /ОП/; Агресивна раздразнителност /АР/; Агресивно недоверие /АН/; Ревност и омраза /РО/; Вина след агресия /ВСА/.

Резултати

Резултатите от приложения Independent Samples T-Test анализ на данните от теста за тревожност на двете групи участници са представени в таблица 1.

Таблица 1.

Средни стойности на групата на онкоболните и на контролната група по скалите за ситуативна и личностна тревожност

	Онкоболни M (SD)	Контроли M (SD)	t (p)
Личностна тревожност	43,60 (8,39)	39,00 (10,00)	1,761 (0,085)
Ситуативна тревожност	42,20 (10,00)	35,88 (10,42)	2,188 (0,034)

Видно, липсват съществени (макар да са близки до сществени) междугрупови различия в средните стойности по скала „личностна тревожност“ (t = 1,761, p = 0,085), но са налице значими различия в средните стойности по скала „ситуативна тревожност“ (t = 2,188, p = 0,034), като отчетената тенденция е по посока на по-високи нива на ситуативна и личностна тревожност при групата на онкоболните.

Резултатите от проучването на ефекта на пола върху патерна на вътрегруповите и междугруповите различия по отношение на личностните характеристики ситуатитивна и личностна тревожност, са представени в таблица 2.

Таблица 2.

Средни стойности (M; SD) на подгрупите на мъжете и жените онкоболни и контроли по скалите на теста за тревожност

	Личностна тревожност M (SD)			Ситуативна тревожност M (SD)		
	мъже	жени	t (p)	мъже	жени	t (p)
Онкоболни	42,81 (6,12)	44,21 (10,01)	0,405 (0,689)	41,18 (8,15)	43,00 (11,48)	0,444 (0,661)
Контроли	34,18 (8,30)	42,78 (9,83)	2,32 (0,030)	32,63 (10,92)	38,42 (9,62)	1,407 (0,173)
t (p)	2,775 (0,012)	0,381 (0,707)		2,088 (0,049)	1,141 (0,264)	

Вътрегруповото сравняване откри липса на съществени различия между онкологично болните мъже и жени както по отношение на ситуативната (t = 0,444, p = 0,661), така и на личностната тревожност (t = 0,405, p = 0,689). Между мъжете и жените контроли, обаче, резултатите показаха липса на значими различия по отношение на ситуативна тревожност (t = 1,407, p = 0,173), но съществени различия по отношение на личностна тревожност (t = 2,32, p = 0,030) с тенденция на по-високото ѝ ниво при жените контроли отколкото при мъжете контроли.

Резултатите от сравнителния анализ на средните групови стойности по скалите на теста за оценка на видовете агресия на групата онкоболни и групата контроли са представени в таблица 3.

Таблица 3.

Средни стойности (M; SD) на групата на онкоболните и на контролната група по скалите на теста за агресивност

Скали	Онкоболни M (SD)	Контроли M (SD)	t (p)
Телесна агресия	3,28 (1,64)	2,72 (1,27)	1,345 (0,185)
Вербална агресия	5,24 (1,84)	3,72 (1,56)	3,129 (0,003)
Индиректна агресия	3,32 (1,79)	2,80 (1,29)	1,175 (0,246)
Опозиционно поведение	3,20 (1,58)	2,36 (1,07)	2,196 (0,033)
Агресивна раздразнителност	4,12 (2,02)	3,96 (1,96)	0,283 (0,778)
Агресивно недоверие	4,04 (1,69)	2,76 (1,47)	2,844 (0,007)
Ревност и омраза	2,24 (1,45)	2,00 (1,52)	0,569 (0,572)
Вина след агресия	4,52 (2,02)	3,20 (1,52)	2,603 (0,012)

Междугруповото сравняване на резултатите на подгрупите на онкоболните жени и жените контроли не откри значими различия между тях и по двете скали на теста: ситуативна (t = 1,141, p = 0,264) и личностна тревожност (t = 0,381, p = 0,707). Сравняването на резултатите на подгрупите на мъжете контроли и на онкоболните мъже откри съществена междугрупова разлика както по отношение на ситуативна (t = 2,088, p = 0,049), така и на личностна тревожност (t = 2,775, p = 0,012).

Видно, на групово ниво онкоболните демонстрират статистически значимо по-високи нива на вербална агресия (t = 3,129, p = 0,003), опозиционно поведение (t = 2,196, p = 0,033), агресивно недоверие (t = 2,844, p = 0,007) и вина след агресия (t = 2,603, p = 0,012) в сравнение с контролната група. По останалите скали на теста междугруповите различия са слаби и несъществени.

Резултатите от сравнителния анализ на ефекта на пола върху резултатите от теста за агресивност са представени в таблица 4.

Таблица 4.

Средни стойности (M; SD) на подгрупите на мъжете и жените онкоболни и контроли по скалите на теста за агресивност

		Онкоболни M (SD)	Контроли M (SD)	t(p)
Телесна Агресия	Жени	2,85 (1,87)	2,85 (1,40)	0,000 (1,000)
	Мъже	3,81 (1,16)	2,54 (1,12)	2,600 (0,017)
	t (p)	1,48 (0,15)	0,59 (0,55)	
Вербална агресия	Жени	5,42 (2,06)	3,71 (1,48)	2,519 (0,019)
	Мъже	5,00 (1,61)	3,72 (1,73)	1,781 (0,090)
	t(p)	0,56 (0,57)	0,020 (0,981)	

Индиректна агресия	Жени	3,71 (2,01)	2,78 (1,18)	1,484 (0,150)
	Мъже	2,81 (1,40)	2.81 (1.47)	0,000 (1,000)
	t(p)	1,251 (0,223)	0,061 (0,952)	
Опозиционно поведение	Жени	2,92 (1,81)	2,71(1,06)	0,380 (0,707)
	Мъже	3,54 (1,21)	1,90 (0,94)	3,530 (0,002)
	t(p)	0,967 (0,344)	1,966 (0,061)	
Агресивна раздразнителност	Жени	4,14 (2,07)	4,28 (1,85)	0,192 (0,849)
	Мъже	4,09 (2,07)	3,54 (2,11)	0,611 (0,548)
	t(p)	0,062 (0,951)	0,931 (0,362)	
Агресивно недоверие	Жени	3,64 (1,15)	2,85 (1,56)	1,515 (0,142)
	Мъже	4,54 (2,16)	2,63 (1,43)	2,441 (0,024)
	t(p)	1,344 (0,192)	0,364 (0,720)	
Ревност и омраза	Жени	2,35 (1,44)	1,92 (1,38)	0,801 (0,431)
	Мъже	2,09 (1,51)	2,09 (1,75)	0,000 (1,000)
	t(p)	0,448 (0,659)	0,259 (0,798)	
Вина след агресия	Жени	4,21 (2,00)	2,85 (1,56)	1,997 (0,056)
	Мъж	4,90 (2,07)	3,63 (1,43)	1,676 (0,109)
	t(p)	0,847 (0,406)	1,283 (0,212)	

Не бяха установени статистически значими междуполови различия по нито една от скалите на теста за агресия, както в групата на онкоболните, така и в групата на контролите ($p < 0,05$).

Съществени, свързани с пола различия бяха регистрирани между мъжете онкоболни и мъжете контроли по скалите Телесна агресия ($t = 2,600$; $p = 0,017$), Опозиционно поведение ($t = 3,530$; $p = 0,002$) и Агресивно недоверие ($t = 2,441$; $p = 0,024$), и близки до съществени различия по Вербална агресия ($t = 1,781$; $p = 0,090$), с тенденция към по-високото ѝ ниво при онкоболните мъже.

Между подгрупите на жените контроли и онкоболни бяха отчетени съществени различия по скала Вербална агресия ($t = 2,519$; $p = 0,019$) и близки до съществени различия по скалата Вина след агресия ($t = 1,997$; $p = 0,056$), с тенденция към по-високите им нива при онкоболните жени.

Дискусия

Настоящето изследване имаше за цел да проучи евентуалните личностни промени, които настъпват у пациентите, страдащи от онкологични заболявания. Патернът на получените резултати като цяло подкрепи първоначалните ни допускания. Установи се, че онкологичната болест е причина за съществено повишаване на равнището на ситуативна тревожност и близко да съществено повишаване на нивото на личностна тревожност при групата на онкоболните в сравнение с контролите. Отново при групата на онкоболните пациенти бяха констатирани по-високи нива на вербална агресия, опозиционно поведение, агресивно недоверие и вина след агресия в сравнение с контролната група. Така получените резултати се съгласуват с данни от предходни проучвания (Jenkins, Drummond, & Andrewes, 2016; Stark, & House, 2000).

Що се касае до резултатите от проучването на ефекта на пола, получените резултати показаха, че то оказва диференцирани ефекти върху междугруповите различия и по двете проучвани личностни димензии – тревожност и агресивност. По отношение на тревожността, статистически значими различия с тенденция към по-високи нива на личностна и ситуативна тревожност бяха установени само между мъжете контроли и онкоболни, но не и между групите на жените. По отношение на агресивността, повече и съществени различия бяха констатирани отново само между мъжете контроли и онкоболни, като на групово ниво онкоболните мъже показаха статистически значими по-високи нива на телесна агресия, опозиционно поведение и агресивно недоверие в сравнение с мъжете контроли. Групата на онкоболните жени демонстрира съществено по-високи нива само на Вербална агресия в сравнение с жените контроли.

Така получените резултати предполагат, че онкологичното заболяване провокира промени в личността на страдащите, като тези промени са много по-драматични при мъжете, отколкото при жените. Предвид същността на онкологичните заболявания, тежестта на протичането им и честия летален изход от тях, резултатите от това изследване подкрепят допускането, че регистрираните по-високи нива на тревожност и агресивност при изследваната извадка онкоболни са психологично базирани и свързани с приемането на болестта, с осъзнаването на необратимите промени, които настъпват в личностното и социално функциониране на болния, но най-вече с преживяването на страховете, които тази болест неминуемо поражда. Отчетените диференцирани ефекти на половата принадлежност върху установените личностни промени специално насочват вниманието към необходимостта от полово диференциран подход в процеса на психологичното консултиране и психотерапията на пациентите с онкологични заболявания.

References

Bratoeva, E. (2017). Influence of the oncological diagnosis on the mental health of the sick person. *Proceedings of University of Ruse*, vol. 56, book 8.2., FRI-2.114-1-SW-08, 39-42.

Ivanov, I. (1999). *Metodiki za izsledvane kachestvata na lichnostta*. [Methods for researching personality traits]. Axios Publishing House, Shumen.

Jenkins, L. M., Drummond, K. J., & Andrewes, D. G. (2016). Emotional and personality changes following brain tumour resection. *Journal of Clinical Neuroscience, 29*, 128-132.

Servan-Shraiber, D. (2009). *Anticancer: A new way of life*. Publisher: Viking; New edition.

Stark, D. P. H., & House, A. (2000). Anxiety in cancer patients. *British Journal of Cancer, 83*(10), 1261–1267. doi: 10.1054/ bjoc.2000.1405

Shtetinski, D., & Paspalanova, I. (1989). *Metodichesko posobie za rabota s balgarskata forma na vaprosnika za otsenka na trevozhnostta na Ch. Spilbargar*. [Toolkit for working with the Bulgarian form of C. Spielberger's anxiety assessment questionnaire.] BAS - Institute of Psychology, Sofia.

Velikova-Boneva, B. (2011). Vliyanie na diagnozata rak varhu psihichnoto zdrave na bolniya chovek. [Impact of diagnosis “cancer” on mental health of the sick person. *Management and Education*, Vol., VII, 2.