

**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, 2020

ГОДИШНИК ПО ПСИХОЛОГИЯ
ГОДИНА 11, НОМЕР 11, ТОМ 1, 2020

YEARBOOK OF PSYCHOLOGY
VOL 11, NUMBER 11, ISSUE 1, 2020

ISSN 2683-0426

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

ЗАЩИТЕНИТЕ ПОЗИЦИИ В ПУБЛИКАЦИИТЕ СИ ОСТАВАТ ОТГОВОРНОСТ НА АВТОРИТЕ.

THE VIEWS EXPRESSED IN THE PAPERS ARE THEIR AUTHORS` RESPONSIBILITY

У В О Д

Уважаеми Колеги,

С удовлетворение представям статии на преподаватели и докторанти от Катедра Психология на Философски Факултет на Югозападен 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

INTRODUCTION

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, Ph.D.

Blagoevgrad, 2020

СЪДЪРЖАНИЕ – TABLE OF CONTENT

TOM 1 ISSUE 1

THEORETICAL ARTICLES

EATING HABITS AS A SOCIO-CULTURAL FACTOR FOR THE FORMATION OF BODY IMAGE (Tsvetelina Hadzhieva, Ph.D.).....	pp. 1-9
INTERVIEW, INTERROGATION AND CONFESSIONS (Velina Vladimirova & Todor Todorov)	pp.10-16
PSYCHOSOMATIC DISORDERS – PSYCHOTHERAPY OF SELF-ASSERTION INABILITY (Lyubomira Dimitrova).....	pp.17-21
THE SEXUAL PHILOSOPHY OF THE BULGARIAN THROUGH THE EYE OF DR. NAYDEN SHEYTANOV (Stoil Mavrodiiev, Ph.D.).....	pp. 22-28
PERSONAL FEATURES AND INDIVIDUAL AESTHETIC RESPONSE - DISCUSSION QUESTIONS (Bilyana Yordanova, Ph.D.).....	pp. 29-36
A NEW LOOK AT RESEARCHES OF ENTREPRENEUR'S PSYCHOLOGICAL FEATURES (Bilyana Yordanova, Ph.D., Lyudmil Krastev, D.Sc.).....	pp. 37-45
BULLYING MANAGEMENT (Eleni Vamvaka).....	pp. 46-50
THE SCHOOL BULLYING (Eleni Vamvaka).....	pp. 51-55
THEORETICAL APPROACH TO SELF-ESTEEM IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE (Kostas Tafylis).....	pp. 56-59
BEHAVIORAL PROBLEMS IN THE CLASSROOM (Georgios Vamvakas)	pp. 60-66
PARENT-ADOLESCENT RELATIONSHIPS IN CONTEMPORARY PERSPECTIVE (Dimitrios Varsamis).....	pp. 67-70

RESEARCH ARTICLES

ASSERTIVENESS AND CONFORMITY IN HIGH SCHOOL AGE (Daniela Vasileva, Ivanka Asenova, Ph.D.).....	pp. 71-78
EMOTIONAL FACIAL PERCEPTION DEVELOPMENT IN 3-6 YEAR-OLD CHILDREN (Maria Kourti, Ivanka Asenova, Ph.D.)	pp. 79-84

PREVALENCE OF EXTERNALIZING PROBLEMS IN PRESCHOOLERS ACCORDING TO THEIR
MOTHERS' PERCEPTIONS (Nikolaos Georgoulas).....pp. 85-88

TOM 2
ISSUE 2

THEORETICAL ARTICLES

LYUBOMIR RUSEV: PSYCHOANALYTICAL READING OF BOTE'S CREATIVITY (Stoil
Mavrodiev, Ph.D.).....pp. 89-93

COMPLEX APPROACH IN THE DETERMINATION OF PSYHO-PROFESSIONAL SUITABILITY
FOR WORK (Rusanka Mancheva, Ph.D.).....pp. 94-98

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE (Simona Nikolova,
Ph.D.)pp. 99-105

THE ADVANTAGES OF THE DUAL EDUCATION SYSTEM OVER THE TRADITIONAL SYSTEM
FOR VOCATIONAL EDUCATION: PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS (Mariya
Soleva).....pp.106-111

SUBJECTIVE WELL-BEING OF THE ELDERLY IN GREECE (Konstantina Gadziora)
.....pp.112-117

DYNAMICS OF HAND PREFERENCE IN CHILDHOOD (Maria Lagonikaki)pp.118-125

RESEARCH ARTICLE

SELF-ESTEEM, ACTIVITY AND MOOD OF EMPLOYED AND UNEMPLOYED YOUNG PEOPLE
(Teodor Gergov, Ph.D.).....pp.126-130



Theoretical article

ХРАНИТЕЛНИТЕ НАВИЦИ КАТО СОЦИО-КУЛТУРЕН ФАКТОР ЗА ФОРМИРАНЕ НА ОБРАЗА НА ТЯЛОТО

EATING HABITS AS A SOCIO-CULTURAL FACTOR FOR THE FORMATION OF BODY IMAGE

Tsvetelina Hadzhieva, Ph.D.*

*Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

Email: cveti_hadjieva@swu.bg

Резюме

В настоящата статия се разглежда проблемът за социо-културното влияние като предпоставка за формиране на представата за собственото тяло. Направен е опит да се докаже, чрез редица изследвания, необходимостта от формиране на здравословни хранителни навици, за да се редуцира негативното влияние от налагането на т. нар. „станданти за перфектно тяло“, които изкривяват представата на децата и юношите за реалния образ на тялото. Очертана е необходимостта от ефективна и своевременна интеракция между деца и родители с цел превенция на негативното въздействие от социо-културните фактори, които обикновено определят последващото нездравословно поведение и отношение на подрастващите спрямо собственото си тяло.

Ключови думи: хранителни навици, представа за тялото, социо-културни фактори

Abstract

In this article we consider the problem of socio-cultural influence as a prerequisite for the formation of the idea of one's own body. An attempt has been made to prove, through a number of studies, the need to form healthy eating habits in order to reduce the negative impact of the imposition of so-called "perfect body standards", which distort the perception of children and adolescents about the real image of the body. The need for effective and timely interaction between children and parents in order to prevent the negative impact of socio-cultural factors, which usually determine the subsequent unhealthy behavior and attitudes of adolescents towards their own body, is outlined.

Key words: eating habits, body image, socio-cultural factors

Навикът е трайно установена особеност на човека, допринасяща за неговата организация, планиране, разпределение, контролиране, ефикасност и не на последно място - сигурност ([Gardner, 2016](#)). Всички тези компоненти са от особено значение за структурирано и динамизирано протичане на дейността, като необходима предпоставка за нейното ефективно и конструктивно изпълнение.

Навикът е следствие на избор, който в даден момент човек осъществява напълно съзнателно, но в процеса на повторенията става несъзнателен. Така и различните социални поведения на човека, с които се представя в обществото също могат да попаднат под въздействието на навика, въпреки факта, че са придобити в средата, в която живее и се развиват, съдържайки малко вродени компоненти. Всеки формиран у човека навик никога не изчезва напълно ([Duig, 2013](#)).

Навиците са фактор, оказващ фундаментална роля при детерминиране на поведението у човека ([James, 1890](#); [Triandis, 1977](#); [Watson, 1913](#)). Те се формират чрез повторение на поведенчески действия в специфичен контекст ([Lally et al., 2010](#)).

Безспорно е участието на навиците в ежедневието в широк диапазон от проявления и веднъж формирани те са относително устойчиви, но все пак подлежат на промяна, изискваща определено време и целенасочено усилие.

Навиците стоят в основата на поведението ([James, 1890](#); [Watson, 1913](#)). Поражда се интерес спрямо навика и в рамките на психология на здравето ([Gardner et al. 2011](#); [Gardner & Lally, 2013](#)). Предполага се, че навиците притежават няколко характеристики, които по своята същност се отнасят до разбирането и промяната на поведението, свързано със здравето ([Hofmann et al., 2008](#); [Strack & Deutsch, 2004](#)). Не случайно, особено последното десетилетие, се говори толкова пристрастно за изграждането на здравословни хранителни навици и включването на спортни занимания като неизменна част от ежедневието на човека. Тук във връзка с храната отново можем да споменем, че навиците са много адаптивни, тъй като позволяват на хората да разчитат на рутината, вместо да се налага да мислят за всяко едно решение, което би било невъзможно, ако обърнем внимание на приблизителния брой от 200 решения, свързани с храните, които хората вземат ежедневно ([Wansink & Sobal, 2007](#)). Изследванията показват още, че навиците са силни предиктори на хранителното поведение ([Gardner et al., 2011](#); [van't Riet et al., 2011](#)) - навикът сам по себе си може да обясни около 20% от промените в поведението, свързано с храненето. И това, разбира се не е факт, който би трябвало да буди подозрение, тъй като резултатите от него са напълно нагледни и достатъчно красноречиви, намиращи явво отражение в затлъстяването и наднорменото тегло като следствие от силното редуциране на движението и нарушения инстинкт на хранене. В последно време учените започнаха да разглеждат навикът от нова, особено актуална страна – формирането на конкретни навици, които да насочат и насърчат личността към по-здравословно поведение, които да й донесат трайни здравословни ползи ([Gardner, 2016](#)).

Прието е, че детството и юношеството са най-сензитивните възрастови периоди за устойчиво и ефективно научаване и следване на здравословно поведение и утвърждаване на здравословен начин на живот ([Tatar & Myers 2010](#)).

Повечето избори за начин на живот и рисковете за здравето навици се придобиват през периода на юношеството ([Williams et al., 2002](#)).

Това се обяснява с факта, че повечето здравословни или нездравословни навици се придобиват в детството и юношеството, и обикновено са трудни за промяна. Проведено изследване в тази връзка сочи, че именно родителите са тези, които имат отговорността за изграждането на

здравословни навици и утвърждаването на здравословен начин на живот у своите деца ([Sisson et al., 2017](#)). В това отношение връзка има и заобикалящата среда. Така друго изследване сочи, че програмите за профилактика в някои училища в Западните щати, които включват хранително поведение и представата за тялото (body image), са ефективни ([Russell-Mayhew et al. 2007](#)).

Нездравословните навици, които обуславят нездравословния начин на живот могат да доведат до определени физически и емоционални заболявания в по-късен период. В тази връзка проведени изследвания сочат, че изграждането на здравословни навици всъщност може да бъде превенция срещу ранната смъртност. Поради тази причина е необходимо у децата и юношите да се култивират навици, които да им помогнат да живеят по-здравословно и да подобрят здравословното си състояние по конкретен начин в ранна възраст. И още повече, ако навиците за здравословно хранене и физическа активност се придобият през детството, тези навици остават устойчиви и през юношеството ([Cohen et al., 1990](#)).

Родители след консултация, свързана с начините за формиране на навици за осигуряване на здравословно меню за малките си деца и съответно след промяна в диетата на хранене, докладват за изграждане на по-здравословни навици за хранене на децата си и за внасяне съответно на подобрения в качеството на диетата им след 8 седмици ([Gardner et al., 2014](#)). В тази връзка ще приведем като пример изследване, чието данни потвърждават, как определени хранителни навици, свързани с диетата на хранене, подобрява четенето при децата. Учените, провели това изследване заключават, че ако децата се хранят здравословно през периода от първи до четвърти клас развиват по-добри четивни способности (in [„Zdravoslovnoto hranene podobryava cheteneto pri decata“](#), 2016).

По подобен начин други изследвания сочат, че децата в семейства, които са изградили навика да се хранят заедно, показват по-високи образователни способности и постижения, развиват по-ефективен контрол на емоциите и демонстрират по-висока самоувереност ([Duig, 2013](#)). Отличават се още с по-високи нива на продуктивност, високо чувство за благополучие и разумно разпределение на личните финанси. Или общо казано „тези навици пораждаат верижна реакция, която помага на благотворните навици да се затвърдят ([Duig, 2013, p. 150](#)).

В тази връзка е необходимо да отчетем, че изграждането на култура на хранене е част от ценностната система, която както е известно се формира още в ранна детска възраст, под влияние на заобикалящата социална среда, в която расте и се развива детската личност. За формирането на тази култура в по-широк план имат отношение и други социални фактори, като един от най-агресивно действащите това са медиите и социалните мрежи ([Hadzhieva, 2019](#)).

Обзорът при проследяването на хранителните навици показва, че през последните няколко десетилетия енергийният прием от храна на глава от населението се е повишил колосално с тенденция увеличаването да продължи и в бъдеще. Преди всичко това количествено изменение се съпътства с качествени промени в храненето – консумират се повече мазнини и захари, а по-малко въглехидрати и фибри ([Hadzhieva, 2019](#)). Новия начин на живот съответно доведе до нов тип поведение, свързан със свръх консумация на храна и редуциране на движението. Как се отразява това генетично, като вече формиран и утвърден навик от няколко поколения, показва изследване

([Dimitrova, 2016](#)), продължаващо повече от 40 години върху индианското племе Пима, населяващо територията на САЩ (Аризона). Повечето от тях страдат от затлъстяване, сърдечно-съдови проблеми и диабет. Хората от това племе с сред най-пълните в световен мащаб. Някой от тях на средна възраст тежат над 200 кг. Особеното, което прави впечатление и предизвиква интереса на изследователите е, че една част от тези индианци живеят в Сиера Мадре, Мексико и не страдат от затлъстяване и последващите от него заболявания. Една от водещите теории, свързана с този въпрос е, че след многобройни години на обитаване на пустинната земя, съпроводено с глад и недоимък, са оцелели най-силно приспособимите индианци – тези, които са имали по-устойчиви гени за натрупване на повече мазнини в периодите на по-изобилно хранене. Съответно, в периодите на глад, тези мазнини са служили като резерв за покриване на енергийните нужди на организма именно в този период на недостиг. Този своеобразен баланс, настъпващ поради особеностите на територията, в която живее по-малката група Пима, всъщност ги избавя от проблема със затлъстяването. Любопитен също е и фактът, че в същност и двете групи индианци приемат ежедневно приблизително еднакво количество калории. Тук, обаче, има още една съществена разлика – индианците, живеещи в Мексико се трудят около 23 часа седмично и се хранят с храна сравнително бедна на мазнини. Докато другите, живеещи в Аризона индианци Пима по-скоро живеят като повечето модерни американци – ядат храна, с високо съдържание на мазнини (40%) и физическото им движение е сведено до 2 часа седмично! Племето Пима притежава гени, които предразполагат за натрупването на излишни килограми, но очевидно, че и начинът им на живот предразполага тези гени да бъдат активни или резистентни, в следствие на хранителните им навици ([Dimitrova, 2016](#)).

Всички известни до момента данни от изследвания в тази сфера доказват безспорната полза от изграждането и утвърждаването на здравословни физически и хранителни навици върху цялостното състояние на човешкия организъм.

В природата на човека по начало е заложен стремежът към създаване на положителен образ в очите на другите. Едновременно с това изработва стратегии за манипулиране и контролиране на впечатлението, което оставя у другите. Като целта е именно да се създаде този положителен образ ([Leary & Kowalski, 1990](#); [Dwyer, 2007](#)).

Формирането на образа на тялото е комплексен и сложен процес, който се изгражда под въздействието на семейната среда, широките социални контакти, медиите, оказвайки силно влияние върху формирането на представата за собственото тяло.

Според Шилдер външният вид на човешкото тяло не е просто конструкт на възприемане, но също и отражение на отношението и интеракцията с другите. ([Schilder, 1950](#)). Интерес за изследователя представлява „еластичността“ на представата за тялото, причините, които пораждат колебание у личността за възприемане размера на собственото си тяло, чувствата за лекота и тежест и ефектите на представата за тялото от интеракциите с другите. Той определя представата за тялото като „картина на своето собствено тяло, което ние формираме в съзнанието си, така да се каже, това е начинът, по който тялото се явява пред нас самите“ ([Schilder, 1950, p. 11](#)).

EATING HABITS AS A SOCIO-CULTURAL FACTOR

Социо-културните теории за представа на тялото отчитат, че различните общества имат установен идеал за форма на тялото, който се налага (чрез медиите, семействата и връстниците) на хората, като този идеал се явява интернализиран резултат на удовлетворението или неудовлетворението от тялото ([Tiggeman, 2012](#)).

Един от най-добре познатите модели е Тристранният Въздействащ Модел (Tripartite Influence Model) ([van den Berg et al., 2002](#)), който допуска, че медиите, връстниците и семейството са ключовите канали за трансмисия на идеали за тяло. Този модел предполага, че идеалите за тяло имат за цел да подчертаят привлекателността, изразяваща се в слабо и стегнато тяло за жените, респективно и за мъжете ([Tiggemann, 2011](#)).

Прието е също така, че образът на тялото не е просто феномен на възприятието, но и дори, когато се измерва възприятието на личността за нейното собствено тяло, преценките, които отделната личност прави са силно повлияни от когнитивни, афективни, нагласи и други променливи ([Slade, 1994](#)).

Проведени редица изследвания в тази връзка откриват, че образът на тялото, който се експонира в съзнанието ни, когато се погледнем в огледалото е сравнително деформиран и е 2/3 по-широк от реалния образ. Като това е по-силно изразено при жените, за разлика от мъжете. След редица проведени такива изследвания с мащабна представителна извадка, изследователите създават „карта“ на мозъчната представа за човешкото тяло, която съпоставят с реалните размери и форми на изследваните лица. Резултатите от изследването установяват, че разстоянието между показалеца и палеца на ръката според мозъка е 69% по-голямо от реалното. Допуска се, че това е възможно да се дължи на формираните у личността когнитивни схеми, като резултат от наложените социални стандарти ([Hadzhieva, 2019](#)).

Редица проучвания и изследвания потвърждават, че неудовлетворението от тялото, или негативната представа за тялото, може да се разбира като един от най-последователните и значими прекурсори на негативно себе приемане, негативно емоционално състояние и нездравословно хранително поведение ([Grabe et al., 2008](#)).

Социо-културните модели подсигурият доминираща рамка в тази изследователска област ([Levine & Harrison, 2004](#); [Stice, 1994](#); [Thompson et al., 1999](#)), фокусирайки се върху нереалистични идеали за „съвършено тяло“, преекспонирани чрез различни социални влияния.

В потвърждение на това, е твърде ранното налагане на „идеали за перфектно тяло“ при децата, в частност момичетата, чрез куклите и най-вече чрез така наречената комерсиална кукла-Барби, където деца на възраст 5-8 години отчитат по-ниско себеприемане на тялото си и силно желание да имат по-слабо тяло след непосредствена експозиция на именно такива изображения на кукли ([Dittmar et al., 2006](#)).

Честото експониране на стандарти за атрактивност, като най-често слабост (за жените) и изразени мускули (за мъжете), водят до по-висока степен на негативно възприемане на собственото тяло ([Agliata & Tantleff-Dunn, 2004](#)).

Проведени изследвания докладват, че още в предучилищна възраст децата (в частност момичетата) започват да изразяват предпочитанията си към слабата форма на тялото. Това е една основателна причина за притеснение, тъй като тези деца твърде рано са изправени пред проблеми, свързани с физическото стимулиране на тялото, самооценка на тялото и физическата външност ([Tremblay et al., 2011](#)).

Да бъдеш слаб е високо ценено в нашето съвременно общество и обикновено се свързва с това да бъдеш атрактивен. Тези социални послания са станали толкова универсални, че тези ценности и възгледи вече се подкрепят дори от деца под 7-годишна възраст. Съществуват данни от различни изследвания, които докладват, че децата всъщност научават от своите семейства, учители, приятели и медии, от обществото като цяло, че дебел означава "нещо лошо", а слаб е „нещо добро" и възприемат тези теории още преди да навлязат в уязвимия период на юношеството ([Flannery-Schroeder & Chrisler, 1996](#)).

Някои проучвания показват, че момичетата и момчетата на възраст между 7 и 11 смятат, че младите хора с наднормено тегло имат по-малко приятели, по-малко се харесват от родителите си, имат по-лоши резултати в училище, мързеливи са, не са толкова внимателни към учебния процес и са по-малко привлекателни от нормалните или слабо изглеждащи деца ([Hill & Silver, 1995](#)).

Като част от социума, носещи белезите на разума и хуманността, ключът в разрешаването на всеки проблем е в своевременната и ефективна интеракция между отделните страни. По същия начин стои и въпросът със социо-културното влияние и формирането на представата за тялото. Ако тези социо-културни влияния бъдат парирани до известна степен, негативното им въздействие ще бъде редуцирано в посока на отпускане на така наречените „стандартни за перфектно тяло“. И тази превантивна мярка би трябвало да бъде заложена още в ранното възпитателно взаимодействие на детето, с изграждането на здравословни навици на хранене, физическа култура и научаване на детето, че всяко тяло е уникално и че трябва да приеме тялото си такова каквото е. Изграждането на ценностната система на детето следва да бъде ориентирана към духовните ценности, а не към физическото и материалното. Фокусът, който ще придобие детето в много голяма степен зависи от родителското взаимодействие и отношение спрямо него.

References

- Agliata, D., & Tantleff-Dunn, S. (2004). The impact of media exposure on males' body image. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (1), 7-22 <https://doi.org/10.1521/jscp.23.1.7.269888>
- Cohen RY, Brownell KD, Felix MR (1990) Age and sex differences in health habits and beliefs of schoolchildren. *Health Psychol*, 9:208-224.
- Dimitrova, D. (2016). *Zatlastyavane I dietolechenie*. [Obesity and diet therapy] Sofia: Avangard Prima.
- Dittmar, H., Halliwell, E., & Ive, S. (2006). Does Barbie make girls want to be thin? The effect of experimental exposure to images of dolls on the body image of 5–8-year-old girls. *Developmental Psychology*, 42, 283-292.

EATING HABITS AS A SOCIO-CULTURAL FACTOR

- Duig, C., (2013). *Silata na navicite*. [The power of habits] Sofia: Hermes.
- Dwyer, P. (2007). Measuring the value of electronic word of mouth and its impact in consumer communities. *Journal of Interactive marketing*, 21(2), 63-79.
- Flannery-Schroeder, E. C., & Chrisler, J. C. (1996). Body esteem, eating attitudes, and gender-role orientation in three age groups of children. *Current Psychology*, 15 (3), 235-248.
- Gardner, B. (2016). *Navicite: prilagane na poznanieto za formiraneto na navici v realniq jivot*. [Habits: applying knowledge to the formation of habits in real life] Retrieved in february 2017, from <http://practicalhealthpsychology.com/bg/2016/01/getting-into-the-habit-applying-the-science-of-habit-formation-to-the-real-world/>
- Gardner, B., & Lally, P. (2013). Does intrinsic motivation strengthen physical activity habit? Modeling relationships between self-determination, past behaviour, and habit strength. *Journal of behavioral medicine*, 36(5), 488-497.
- Gardner, B., de Bruijn, G. J., & Lally, P. (2011). A systematic review and meta-analysis of applications of the self-report habit index to nutrition and physical activity behaviours. *Annals of Behavioral Medicine*, 42(2), 174-187.
- Gardner, B., Sheals, K., Wardle, J., & McGowan, L. (2014). Putting habit into practice, and practice into habit: a process evaluation and exploration of the acceptability of a habit-based dietary behaviour change intervention. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1), 135. <https://doi.org/10.1186/s12966-014-0135-7>.
- Grabe, S., Ward, L. M., & Hyde, J. S. (2008). The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 134, 460-476.
- Hadzhieva, Ts. (2019). *Psiho-socialni aspekti na hraneneto I hranitelnite razstroistva*. [Psycho-social aspects of nutrition and eating disorders] RA: Perun dizain.
- Hill, A. J., & Silver, E. K. (1995). Fat, friendless and unhealthy: 9-year old children's perception of body shape stereotypes. *International journal of obesity and related metabolic disorders: journal of the International Association for the Study of Obesity*, 19(6), 423-430.
- Hofmann, W., Friese, M., & Wiers, R. W. (2008). Impulsive versus reflective influences on health behavior: A theoretical framework and empirical review. *Health Psychology Review*, 2(2), 111-137.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt and company.
- Lally, P., Van Jaarsveld, C. H. M., Potts, H. W. W., & Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, 40(6), 998-1009. <https://doi.org/10.1002/ejsp.674>

- Levine, M. P., & Harrison, K. (2004). The role of mass media in the perpetuation and prevention of negative body image and disordered eating. In J. K. Thompson (Ed.), *Handbook of eating disorders and obesity* (pp. 695-717). New York: Wiley.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological bulletin*, 107(1), 34.
- Russell-Mayhew S, Arthur N, Ewashen C (2007) Targeting students, teachers and parents in a wellness-based prevention program in schools. *Eat Disord*, 15:159-181.
- Schilder, P. (1950). *The Image and Appearance of the Human Body* New York: Int. J. Univ. Press.
- Sisson SB, Smith CL, Cheney M (2017). Big impact on small children: child-care providers' perceptions of their role in early childhood healthy lifestyle behaviours. *Child Care Pract*, 23:162-180.
- Slade, P. D. (1994). What is body image? *Behaviour research and therapy*.
- Slevec, J. H., & Tiggemann, M. (2011). Predictors of body dissatisfaction and disordered eating in middle-aged women. *Clinical psychology review*, 31(4), 515-524.
- Stice, E. (1994). Review of the evidence for a sociocultural model of bulimia nervosa and an exploration of the mechanisms of action. *Clinical Psychology Review*, 14, 633-661.
- Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and social psychology review*, 8(3), 220-247. doi:10.1207/s15327957pspr0803_1
- Tatar M, Myers JE (2010) Wellness of children in israel and the united states: a preliminary examination of culture and well-being. *Couns Psychol Q*, 23:17-33.
- Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M., & Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tiggemann, M. (2012). *Sociocultural perspectives on body image*.
- Tremblay, L., Lovsin, T., Zecevic, C., & Larivière, M. (2011). Perceptions of self in 3–5-year-old children: A preliminary investigation into the early emergence of body dissatisfaction. *Body image*, 8 (3), 287-292.
- Triandis, H. C. (1977). *Interpersonal Behavior*. Monterey, CA: Brooke/Cole.
- Van den Berg, P., Thompson, J. K., Obrowski-Brandon, K., & Coover, M. (2002). The tripartite influence model of body image and eating disturbance: A covariance structure modeling investigation testing the mediational role of appearance comparison. *Journal of psychosomatic research*, 53(5), 1007-1020.
- van't Riet, J., Sijtsema, S. J., Dagevos, H., & De Bruijn, G. J. (2011). The importance of habits in eating behaviour. An overview and recommendations for future research. *Appetite*, 57(3), 585-596.

EATING HABITS AS A SOCIO-CULTURAL FACTOR

Wansink, B., & Sobal, J. (2007). Mindless eating: The 200 daily food decisions we overlook. *Environment and Behavior*, 39(1), 106-123.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177.

Williams PG, Holmbeck GN, Greenley RN (2002) Adolescent health psychology. *J Consult Clin Psychol*,70:828-842.

Zdravoslovnoto hranene podobryava cheteneto pri decata. (2016). [Healthy eating improves children's reading] Retrived in august 2018, from http://nauka.offnews.bg/news/Novini_1/Zdravoslovnoto-hranene-podobriavacheteneto-pri-detcata_57603.html



Theoretical article

ИНТЕРВЮ, РАЗПИТ И САМОПРИЗНАНИЯ

INTERVIEW, INTERROGATION AND CONFESSIONS

Velina Vladimirova*, Todor Todorov**

*Ph.D. Student, Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

** Ph.D. Student, Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

Резюме

Настоящата работа разглежда същността и основните разлики между процеса на интервю и разпит. Есенцията на интервюто се разглежда в детайл, неговата цел и динамика, специфики, съпровождащи поведението на интервюиращия, помещението, в което се провежда то и типа задавани въпроси. В допълнение, направен е списък с характеристики, които показват различията между процесите на интервю и разпит. Също така, представя възможни причини за правене на самопризнание или фалшиво такова. Направен е преглед на модели за постигане на самопризнания.

Ключови думи: интервю, разпит, самопризнания, заподозрени, фалшиви самопризнания

Abstract

This paper discusses the nature and the main differences of the process of interviewing and interrogation. It looks in detail the essence of the interviewing, its aim and dynamics, the specifics involving the behavior of the interviewer, the interview surroundings, the types of questions asked. Moreover, a distinction between those characteristics is drawn to demonstrate the differences between the interview and the interrogation process. Also, it describes possible reasons for suspects making a confession or a false confession. A review of diverse models of confessions is made.

Keywords: interview, interrogation, confessions, suspects, false confessions

Интервю и разпит

Основната разлика между интервюто и разпита е, че целта на интервюто е събиране на информация, а на разпита – получаване на самопризнания. Двата процеса са свързани помежду си, но в същото време се различават фундаментално. Интервюто е процес на събиране на значима информация, разговор между двама души, за предпочитане на четири очи. Информацията може да е свързана с някаква фактология, като какво се е случило по време на кражба или обир, или да има отношение към отсяването на заподозрените лица в случай на убийство, например. Що се отнася до разпита, той има за цел да окуражи съпричастното лице към признаване на случилото се. Тези разлики, естествено, водят и до съществени различия в обхвата на задаваните въпроси и обсъжданите теми, обстановката и цялостното поведение на задаващия въпроси експерт.

Процесът на интервюиране сам по себе си не е насочващ или манипулативен, защото провеждащият интервюто трябва да събере и оцени обективно факти, обстоятелства и

цялостното поведение на интервюирания, за да направи преценка относно истинността на твърденията му. Интервюирацията не бива да „замърсява“ информацията, която получава, нито да предизвиква по някакъв начин събеседника. Поведението му трябва да е неутрално и професионално, тонът обективен, а не оценъчен. Естествено, понякога интервюираните са предубедени и представят субективно ситуацията, друг път мислят, че представят фактите в пълната им цялост, а те са неточни. Това може да се дължи на личен интерес, емоции, озлобление, нежелание за съдействие, страх, предразсъдъци и прочие фактори, които се явяват основна причина експертът да е изцяло фокусиран върху процеса през цялото време. Разпитващият, от друга страна, трябва да демонстрира своето убеждение в съпричастността на заподозрения, поведението му трябва да се отличава с непоколебимост и убедителност – позиция, която ще повлияе върху съпротивата и отрицанието на заподозрения. Естествено, ако преценката за виновност е неправилна, то поведението на разпитващия би довело до агресивно и враждебно поведение от страна на разпитвания, като в тези случаи ситуацията трябва да се преразгледа.

Потокът на комуникацията се различава съществено между интервюиращ и заподозрян и между разпитващ и заподозрян. По време на интервюто, комуникацията е в съотношение 5:95 – интервюирацията говори в 5% от времето, докато заподозрения говори в останалите 95%. Това съотношение е в резон и с целта на интервюто – получаване на информация. Колкото по-малко говори интервюирацията, толкова повече и „по-чиста“ информация ще събере. Получаване на самопризнание – това е нещото, което разпитващия трябва да постигне. Времето за давания на сведения и споделяне на собствената версия е преминало и поради тази причина не са необходими въпроси свързани със събиране на обща информация по случая и гледната точка на заподозрения. В този процес ролите са разменени – комуникацията е 95% от страна на разпитващия и 5% от страна на заподозрения. В голяма степен това се дължи на факта, че оставен да говори, заподозреният само отрича и повтаря, че няма отношение към извършеното престъпление, което намалява шансовете за получаване на самопризнание, тъй като е много трудно след дълго поддържане на тезата за невинност да се постигне признание за съпричастност и получаване на съдействие от страна на заподозрения.

За разлика от липсата на изисквания към помещението и локацията, където се провежда интервю – то може да се проведе в офис или в дома на заподозрения, мястото на провеждане на разпит трябва да отговаря на специфични изисквания. Едно от обясненията се крие в това, че също като животните, хората обръщат внимание на обкръжаващата ги среда и пазят територията си. Изкарвайки заподозрения от комфорта на дома или работното му място, разпитващия печели преимущество, тъй като е много по-трудно за заподозрения да направи самопризнание, че е извършил убийство, например, и след това да излезе от стаята и да види роднините си или приятели.

Стаята за разпити не трябва да бъде твърде малка и потискаща, трябва да има място за бюро и два, три стола. Ако има картини или рафт с книги, те трябва да са поставени така, че интервюирания да не ги вижда докато говори с интервюирацията, за да не се разсейва. Пространството трябва да е подкрепящо, но не твърде удобно, нито да е заплашително – с решетки по прозорците, заключване на врати, износени мебели. Експертът трябва да е облечен спретнато, да е чист, но не твърде консервативен – добре е униформите да бъдат избягвани, както и властови отличителни белези като значки, медали, нашивки и прочие.

INTERVIEW, INTERROGATION AND CONFESSIONS

Единствената разлика между стаята за провеждане на разпити и тази за провеждане на интервюта е в стола и разстоянието между интервюиращ и интервюиран /респ. между разпитващ и разпитван/. По време на интервюто, разстоянието между двамата събеседника е добре да бъде около 1.5 – 2 метра или социална дистанция. При разпита – процесът започва със същото разстояние между разговарящите, но с напредване на разпита, разпитващия се накланя към заподозрения, постепенно скъсява дистанцията и дори навлиза в личното пространство на заподозрения, когато усети слабост от негова страна. Проксемиката е основен фактор при водене на разпит – счита се, че скъсяването на физическата дистанция има директен ефект върху привличането на внимание и установяването на доверителен контакт. При разпит, не бива да се избързва с навлизането в личното пространство на отсрещната страна, защото това би довело до агресивно отреагиране, „затваряне“ или фрустрация от страна на заподозрения, а това ще навреди на установения контакт и доверителни отношения. Обикновено едно структурирано интервю трае около половин час, докато ограничения относно продължителността на разпита няма. Той може да продължи толкова, колкото е необходимо, за да се стигне до самопризнание и даване на значима информация относно улики, доказателства, местоположение на ценни или уличаващи предмети и прочие. В този процес и двете страни се изморяват в един момент. Заподозреният е съсредоточен върху това да избегне наказание и да поддържа версията, която защитава, но разпитващият има преимущество да бъде контролиращата страна. В крайна сметка това е битка на психическата издръжливост – който издържи докрай – печели!

Успешният експерт не само води разговор, освен всичко останало, той трябва да следи и за индикатори и промени в невербалното и вербално поведение на заподозрения. Изисква се търпение и увереност в това, което правиш, за да постигнеш резултат. Заподозрените са в ситуация на заплахата, следователно, също като при животните в една подобна ситуация, техният инстинкт за самосъхранение работи на пълни обороти. Имайки предвид, че сензитивността и всички сетива са изострени, не бива да се проявяват необмислени действия като гледане на часовника, признаци за умора, изпускане на нервите и допускане на агресивни, унижаващи нападки, защото това би означавало автоматично, че сте загубили битката и заподозреният знае, че ако само издържи още малко ще се измъкне и всичко ще му се размине.

Друга основна задача на разпитващия, свързана с поведението и подхода му се състои в това да помогне на заподозрения да намери облекчение и усещане за освобождаване чрез признанието. Ако разпитващият е нападателен и осъждащ, с агресивен тон, позволяващ си унижаващи коментари, то възможността за създаване на доверителен контакт и атмосфера на емпатия и приемственост – изчезват, а с тях и шанса за стигане до цялата истина. Извършителите имат нужда техните емоции, мотиви и страхове да бъдат разбрани. Създаването на доверителен контакт между разпитващ и заподозрян е от ключово значение за намаляване нивото на преживяван стрес, минимизиране на страховете, намиране на рационализация за стореното и пр. Извършителят трябва да разбере, че истината ще помогне на него, не на разпитващия. За да постигне това, разпитващият трябва да умее да разбира и да комуникира с всякакви хора, от необразовани и бедни хора с криминално минало, до учени и лица с висок социален и икономически статус. Трябва да е способен да „слезе на нивото“ на комуникация на по-примитивния заподозрян, без да изглежда, че преиграва или че се подиграва на събеседника. Никога не бива да се присмива, унижава, омаловажава, антагонизира, блъфира, да губи търпение, да се изнервя или да прави обещания, които не може да спазва. Той трябва да бъде професионалист, да търси истината. Не е негова работа да осъжда, а да слуша.

В Таблица 1 са описани основните разлики между интервюто и разпита.

Таблица 1.

Разлики между интервю и разпит ([Gordon & Fleisher, 2010](#))

ИНТЕРВЮ	РАЗПИТ
Целта е събиране на информация	Целта е получаване на самопризнание
Тонът е необвинителен	Обвинителен тон
Свободен ход	Структуриран
Заподозреният говори 95% от времето	Заподозреният говори 5% от времето
Разнообразна обстановка	Разпитващият е на „своя територия“
Лична-Социална зона	Започва в Лична, завършва в Интимна зона
Може да се водят записки	Не се водят записки
Продължителност около 30 минути	Няма времево ограничение

Самопризнания

Има много причини, поради които хората изпитват трудности да признаят, че са извършили престъпление. Това не е учудващо имайки предвид какви могат да бъдат последствията. Ето някои от основните последици, които затрудняват получаването на самопризнание:

- Страх от наказание – както от това да влязат в затвора, така и от наличието на криминална регистрация, което би затруднило намирането на работа в бъдеще.
- Страх за репутацията – колкото по-висок е социалния статус на извършителя, толкова по-трудно му е да направи самопризнание поради това, че облика му в общността ще бъде замърсен и негативно повлиян.
- Нежелание за приемане на стореното – ако извършеното престъпление е неприемливо за извършителя, той може да потисне спомена за него и да го забрави. Отрицанието служи като защитен механизъм за психиката и самоуважението на извършителя.
- Нежелание семейство и приятели да узнаят за случилото се – някои извършители се притесняват, че ако си признаят и семейството и приятелите им разберат за престъплението, ще се отрекат от тях, ще им причинят болка или ще ги подложат на унижение пред съседни и познати.
- Страх от отмъщение – понякога страхът от отмъщение може да се окаже много по-силен от този, свързан с евентуалните юридически последици и получаването на ефективна присъда.

През годините, експертите в областта са се опитали да разработят различни модели, описващи динамиката на самопризнанията. Всеки един от тях разглежда самопризнанията от различна перспектива, даваща поглед върху причините, поради които някои хора признават.

Модел на Reid

Този модел е базиран на деветте стъпки, които John E. Reid и Associates of Chicago ([Inbau et al., 2013](#)) описват за успешно постигане на самопризнание. Представя разпитът като психологично преработване на лъжата в истина, имайки предвид, че лъжата в тези случаи е свързана с избягване на последствия. Reid и колегите му разделят последствията от самопризнанието на два типа – „реални“ и „лични“. „Реалните“ представляват загуба на свободата или на финанси, а „личните“ – загуба на самочувствие, самоуважение и пр. Признаването на криминално деяние носи чувство на срам и вина за повечето хора, поради което им е трудно да го направят. Моделът описва два основни защитни механизма, които играят ключова роля при провеждането на разпит – рационализацията и проекцията. Рационализацията дава приемливо за извършителя обяснение и/или извинение за стореното от него (рационализиране на отговорността за стореното), а проекцията е прехвърляне на вината за случилото се върху външни фактори (например, жертвата). Според моделът, човек казва истината, когато преимуществата от това са по-големи от напрежението и тревожността, които поражда лъжата.

Модел „Взимане на решения“

[Hilgendorf и Irving \(1981\)](#) представят концептуален модел, който се отнася до някои от факторите, подпомагащи самопризнанието. Базата на техния модел е свързана с това, че по време на разпит, заподозрените са ангажирани със сложен процес на непрекъснато взимане на решения относно:

- Да говорят или да замълчат
- Да направят ли признание за участие или не
- Да кажат ли цялата истина или не
- Да споделят ли само частична информация или не
- Как да отговорят на въпросите на разпитващия

Авторите смятат, че тези решения зависят от:

- Възможните избори за реакция, които има извършителят
- Вероятните изходи от ситуацията, свързани с тези избори
- Преимущества или загубите, свързани с тези различни избори

Де факто, решенията не са базирани на обективната реалност, а на възприятията за реалността на извършителя, как той субективно възприема ситуацията и възможните ходове, които стоят пред него. Това означава, че няма как да сме сигурни, че обвиняемият разбира обективно последствията от това да направи пълни самопризнания. Например, невинен заподозрян може да направи фалшиви самопризнания с разбирането, че никой съд не би осъдил невинен човек, надявайки се в съдебната зала да възтържествува истината. Възникват въпроси относно това дали разпитът ще свърши веднага след самопризнанието, дали тогава ще могат да дойдат роднини и близки на свиждане, или човекът ще бъде пуснат да си отиде вкъщи? Истината е, че заплахите и внушенията могат да доведат до нежелани резултати – фалшиви самопризнания, направени поради внушената сила и мощ от страна на полицаите или привидната честност на думите им – обещания, заплахи и пр. Моделът на [Hilgendorf и Irvin \(1981\)](#) не е създаден с фокус фалшиви самопризнания, но обръща специално внимание на фактори, които могат да доведат до такова.

Психоаналитичен Модел

Психоаналитичният модел се основава на идеята, че чувството за вина може да доведе до самопризнание или до фалшиво признание. Тази хипотеза не е подкрепена от научни изследвания и е противоречива. Върху нея работи [Reik \(1959\)](#), който опитва да обясни, че несъзнаваната нужда да признаеш играе голяма роля в религията, митовете, изкуството, езиците и други социални дейности, включително престъпленията. Reik гради модела си върху концепцията на Freud за „То“ (id), „Аз“ (ego) и „Свръх-аз“ (superego), където рамката на едно самопризнание се състои в опита на „Свръх-аза“ да помири враждуващите „То“ и „Аз“. Това поставя „Свръх-аза“ на ключова позиция, от която зависи нуждата от самопризнание. Например, ако „Свръх-аза“ не заеме позиция, човекът развива силно чувство за вина и желание да се самонакаже, което може да потисне нуждата от правене на самопризнание или да доведе до фалшиво такова.

Модел „Процес на взаимодействие“

Моделът на [Moston et al. \(1992\)](#) разглежда как миналото на заподозрения и спецификата на престъплението могат да повлияят стила на водене на разпит, а от там и на изхода от разпита. Авторите твърдят, че независимо от това дали заподозреният е виновен или не, първоначалната реакция при разпита зависи от три фактора:

- Характеристики, свързани със заподозрения и престъплението – типа престъпление, тежестта му, възраст, пол и характерови особености на заподозрения
- Характеристики на типа престъпление – възможна присъда, събрани доказателства от полицията, съвети на адвоката
- Техниката за водене на разпит на разпитвания

Един от недостатъците на този модел е, че той изключва психическото и когнитивно състояние и интелектуалния капацитет на заподозрения като фактори, които влияят върху избора дали да се направи самопризнание или не.

Когнитивно – поведенчески Модел

[Gudjonsson \(2003\)](#) излага своята теза, че самопризнанията произтичат от взаимодействието между заподозрения, ситуацията, в която се намира и значимите хора, замесени в тази ситуация, като същото се отнася и за фалшивите самопризнания. За да вникнем в това взаимодействие, авторът счита, че трябва да обърнем внимание на *предшестващите*, *непосредствените* и *дългосрочните* последствия, свързани със самопризнанието (Таблица 2). *Предшестващи* са събитията преди започване на разпита – фактори, които улесняват стигането до самопризнание: липса на сън, глад, болест, умора, стрес, социална изолация, чувства на вина и съжаление и пр. *Непосредствените* или краткосрочни последици са свързани със събитията, които ще се случат минути и часове след самопризнанието. *Дългосрочните* последствия касаят дните, месеците и годините след самопризнанието.

Таблица 2.

Последствия от самопризнанието ([Gordon & Fleisher, 2010](#))

САМОПРИЗНАНИЯ		
ПОСЛЕДСТВИЯ		
ПРЕДШЕСТВАЩИ	НЕПОСРЕДСТВЕНИ	ДЪЛГОСРОЧНИ
Социални - Изолация - Полицейски натиск	Подкрепа от полицията, одобрение	Неодобрение
Емоционални - Дистрес	Облекчение	Чувства на вина и срам
Когнитивни - „Полицията знае, че съм аз“ - „Истината ще излезе наяве“ - „Може и да съм го направил, но не си спомням“	„Хубаво е да го излея от себе си“ “Адвокатът ми ще се погрижи“ „Как може да съм направил подобно нещо?“	„Какво ще стане сега?“ „Това е много сериозно“ „Сега съм убеден, че нямам нищо общо с това“
Ситуационни - Типа извършено престъпление - Наличие на адвокат - Разбиране за случващото се - Познание на полицейските процедури	Обвиняем, позволен достъп до адвокат	Юридически стъпки
Физиологични - Възбуда - Употреба на алкохол или наркотици - Абстиненция	Намаляне на възбудата	Възбудимостта се връща към базисно ниво

INTERVIEW, INTERROGATION AND CONFESSIONS

References

- Gordon, N. J., & Fleisher, W. L. (2010). *Effective interviewing and interrogation techniques*. Academic Press.
- Gudjonsson, G. H. (2003). *The psychology of interrogations and confessions: A handbook*. John Wiley & Sons.
- Hilgendorf, E. L., & Irving, B. (1981). A decision-making model of confessions. In *Psychology in legal contexts* (pp. 67-84). Palgrave Macmillan, London.
- Inbau, F. E., Reid, J. E., Buckley, J. P., & Jayne, B. C. (2013). *Essentials of the Reid technique*. Jones & Bartlett Publishers.
- Moston, S., Stephenson, G. M., & Williamson, T. M. (1992). The effects of case characteristics on suspect behaviour during police questioning. *The British Journal of Criminology*, 32(1), 23-40.
- Reik, T. (1959). *The compulsion to confess: On the psychoanalysis of crime and punishment*. Farrar, Straus & Cudahy.



Theoretical article

PSYCHOSOMATIC DISORDERS – PSYCHOTHERAPY OF SELF-ASSERTION INABILITY

Lyubomira Dimitrova*

*** Ph.D. Student, Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria.**

Email: lubomira16@abv.bg

<https://orcid.org/0000-0001-5536-6761>

Abstract

Psychotherapy of psychosomatic disorders is characterized by the special insight that the therapist must possess to conduct it. The different therapeutic modalities emphasize their methods of intervention. The peculiarities of working with psychosomatics are locked in the creation of an emotional connection with the mental world and the ability to express each emotion in its "healthy" form. The permission that a person gives himself to be as he is is the goal of the whole psychotherapeutic process. Each therapeutic meeting is based on self-acceptance and in most cases - on the need to increase the client's self-esteem.

Keywords: *psychotherapy, psychosomatics, self-assert, emotions, emotional connection*

The principles of treatment of somatic and mental illnesses at different times have been closely linked to the corresponding notion of human nature. The developing medicine of the West is a medicine of diseases: it studies the conditions for the development of a given disease, the laws of the disease, the possibilities for intervention. They are usually considered in the abstract, ie. regardless of the individual and the specific disease picture.

The spread of diseases changes over time. Diseases such as plague, cholera, and measles have been replaced by cardiovascular disease, bronchial disease, depression, fears, inner anxiety, helplessness. From the development of medicine, this is understandable ([Alexander, 1971](#)).

After the great achievements of the natural sciences in terms of internal diseases and surgery, an idea was formed, which can be described in general terms: Man is a machine that must be repaired by lubricating or replacing damaged parts. The realm of the psychic is not treated or is treated superficially. Today, however, we cannot ignore the fact that about 60-80% of diseases are mentally conditioned or at least co-conditioned. Headache, stomach and intestinal complaints, insomnia, rheumatic complications, pain, asthma, heart complaints, sexual disorders, fears, depression, obsessions, etc. are increasingly viewed in terms of experience, the possibility of processing the experience itself, as well as the ability to resolve mental and psychosocial conflicts ([Peseschkian, 1977](#)).

The change in the direction of preventive thinking is the merit not only of medicine and psychology but also of the institutions that must "manage" diseases and their consequences - hospitals, social security, political and religious institutions. This shows that the disease is not only the work of the individual, that dealing with it is not only the work of highly qualified scientists or people responsible for health care. Every person is affected, directly or indirectly. In all cases, we can detect mental or psychosomatic

features in these relationships when we look at more than one line of disease development in the bearer of the symptom ([Wirsching, 1984](#)). The question arises: Who is ill and who is subject to therapy: The person who appears to us as a patient, his family, his partner, his colleagues or bosses, society and his organizations, the politicians who represent him in his public functions, or those that his therapists offer him? This raises questions about the usual approach to the psyche. The directions in the mental service are also questioned. It is not a question of how mental or psychosomatic illness will be treated. First of all, the emphasis is on the question of what significance a given therapeutic approach has for the patient and his family and how it affects the course of the disease.

The current situation in psychosomatic medicine and psychotherapy encourages the development of such methods that are as economical as they are effective. In addition to the technical questions about the therapeutic process, there are also questions about the content of the criteria by which conflict will be described and processed ([Ringel, 1978](#)).

The aim is, along with psychoanalysis as a standard methodology for psychotherapy, to find a shorter path to a psychotherapeutic qualification that, through a conflict-oriented method, allows easier access to the mental dimensions of illness. This shorter path should be able to be completed not only with psychoanalysis but also with other psychotherapeutic methods. Only in this way can the requirement for the unity of psychotherapy itself be met. This presupposes the readiness of the various specialists to use other thought models as well; to place a different emphasis on understanding the disease, and thus alternative treatment strategies. It does not matter or is of secondary importance whether the disease is mental, somatic, or psychosomatic. Positive psychotherapy as a "synthesis that respects both psychodynamic and behavioral therapeutic elements" fully meets these requirements.

Psychotherapy and psychosomatics, developed with the impetus of Freud's great discoveries, have learned to problematize and highlight the problem, to revive repressed or unconscious aggressions, to make them accessible to consciousness, and to discover their differences. Potentially, the general picture of psychoanalysis goes in the direction of conflicts and their carriers ([Langen, 1968](#)).

Before proceeding to psychotherapy, however, questions such as: What still keeps a person, despite the disease ?; What are its hidden inner possibilities ?; What resource does this person have to deal with ? are the key to a successful result. This means that the psychotherapist could not stay only in the description of pathological conditions. Instead of the psychopathology of everyday life, as Freud called it, the therapist turns it into psychotherapy of everyday life, where psychopathology becomes a starting point for finding a solution. The leitmotif of each setting is the available internal resource to deal with.

Disease pictures due to psychosomatics are listed below:

- Obesity;
- Fear and depression;
- Bronchial asthma;
- Disc herniation;
- Headache and migraine;
- Diabetes;
- Sleep disorders;
- Sexual disorders;
- Hypertension;
- Hypotension;

PSYCHOSOMATIC DISORDERS

- Hair loss;
- Skin diseases and allergies;
- Heart attack;
- Drug addiction, etc.

This list lists the most common causes of my practice and can certainly be extended, as behind almost every disease there is a mental cause for its occurrence.

In the process of psychotherapeutic intervention, the disturbed balance on the axis "love - contact - sexuality" turns out to be a key triad in the treatment of psychosomatic disorders. "Love carries the soul as the feet carry the body" (Catherine of Sienna), and the feeling of security is the most stable basis for the phenomenon called love. Love is an emotional connection that can be directed at several objects of varying strength. Thus love becomes a multifaceted ability involving several different aspects ([Freud, 1956](#)). Parents are often surprised that their child has a psychosomatic disorder even though they have given him so much love. But a closer look shows that their love was not differentiated enough. Fundamental trust develops based on the love between mother and child. When it comes to psychotherapy of psychosomatics in children, we work on this aspect ([Dunbar et al, 1936](#)). When working with adults, the therapist's idea is to use retrospective analysis to return to similar childhood situations of love-mother relationships. In the absence of harmony in the relationship, the child develops a feeling of distrust and the adult puts everything and everyone in doubt.

The contradictions between the contents of the main and the current conflict push the sufferer to redirect the psychic forces in search of new adaptive ways. These processes take place without the participation of consciousness and often occur suddenly, at the moment of "insight". When in the struggle for new adaptive paths and ways a person develops mental, psychosomatic or physical symptoms, it means that the conflict of the external situation has traced the conflict between the emotional and the rational, between one and other abilities and personal qualities of the individual; between his need to be successful, meaningful in his own eyes, and his flexibility to adapt. For each individual, this internal contradiction, called internal conflict, carries its specificity not only because of the combination of so many components in his conscious functioning but above all because of the narrower or broader content of his unconscious.

The symptom itself has a signaling function. Thanks to it, one looks for ways to solve the problem situation. In the psychotherapeutic literature, since Freud's psychoanalysis, the typical psychodynamic conflicts have been systematized, in the resolution of which each individual goes through his unique way. The difference in their manifestations is a result of the unique for the individual combination of physical givenness - brain structure, body structure; the psychological impact of educators, and social phenomena in his life.

The developed thoughts of the client in response to many questions raised in this regard by the therapist show that the perception of a subjectively complex situation in humorous and fantasy terms becomes one of the conditions for blocking the negative emotional flow and creating a cheerful mood in all participants in the contact. Control overdevelopment on personality traits and is a major psychotherapeutic moment in interaction with clients that runs into a fantasy world. Thus, the desired images are designed, they try to find a list of preferred personal qualities, and this is sent a point for advanced therapy in terms of change in a favorable direction. The psychological "full" of integration with consumer new information after the "return" of a kind of "white" from the trauma of the city of fantasy and so fantastically designed projects a

new reality that can be written personal qualities and abilities that an individual must seek or solidify. This leads to an adequate resolution of the internal conflict, which in turn leads to the resolution of the current situation and leads to knowledge about the main conflict.

Emotional attention is synonymous with love and it does not exist in isolation in a vacuum. It is always associated with different areas of behavior and several qualities that are revealed in the foreground in the process of therapy - usually after 5-8 meetings of therapist and client when there is already a trusting relationship between them. It is important to clarify that the ability to love is not identical and equivalent to the ability to allow yourself to be loved ([Jores, 1981](#)).

1. Love as a "hot weapon" - is realized through words, gestures, facial expressions, and usually a person praises or shows gratitude at every opportunity or performs every task that the other has given him. Thus, the person develops a complex of gratitude, difficulty to break away, too strong identification, problems with the new environment.
2. Love as a "cold weapon" - it works by withdrawing love, threats, warnings, punishments. People treated in this way appear to be well-mannered, restrained in aggressive behavior, or excessively oriented towards achievement and success. Emotional spheres are not sufficiently developed ([Bleuer, 1954](#)).

Escape from the disease is a key form of "self-healing" in prismatic cases. For example, a child who needs attention and care often reports abdominal pain. The learned behavior of receiving the attention of his parents when he is sick makes the child "get sick" and use the disease to get the original thing he needs - attention and love.

Another key point in the psychotherapy of psychosomatic disorders is the ability to deal with aggressive and anxious manifestations, and not to completely abandon them from a person's behavioral repertoire.

Perception of one's own body refers to a person's identity, and research shows that body symmetry is one of the strongest prognostic factors for an individual's health. Self-assessment of emotional expressiveness about the perception of one's own body could make a person ill or heal. In the process of psychotherapy, the psychosomatic patient himself assesses his abilities through various self-assessment scales ([Alexander, 1971](#)).

Regardless of the psychosomatic disorder in question, what they all have in common is the suppressed internally unsatisfied mental desire, which is expressed in the physical world. The therapist's job is to eliminate the cause, not just the symptom. Only in this sequence of work will the recurrence of the symptom be prevented. Otherwise, it will manifest itself in a situation analogous to the situation that caused the disease ([Battagay, 1981](#)).

PSYCHOSOMATIC DISORDERS

References

- Alexander, F. (1971). *Psychosomatische Medizin*. De Gruyter, Berlin
- Battegay, R. (1981). *Grenzsituationen*. Huber, Bern Stuttgart Wien
- Bleuer, M. (1954). *Endokrinologische Psychiatrie*. Thieme, Stuttgart
- Dunbar, F., Wolfe, T., Rioch, J. (1936). Psychiatric aspects of medical problems: The psychic component of the disease process (incl. Convalescence) in Cardiac, Diabetic, and Fracture Patients. *Am J Psychiatry* 93: 649-679
- Freud, S. (1956). *Abriß der Psychoanalyse*. S.Fischer, Frankfurt am Main
- Jores, A. (1981). *Praktische Psychosomatik*. Huber, Bern Stuttgart Wien
- Langen, D. (1968). *Der Weg des autogenen Trainings*. Steinkopf, Darmstadt
- Ringel, E. (1978). *Das Leben wegwerfen*. Herder, Wien.
- Peseschkian, N. (1977). *Positive Psychotherapy*. Springer, Berlin Heidelberg New York
- Wirsching, M. (1984). *Familientherapeutische Aspekte bei Colitis ilcerosa und Morbus Crohn*. *Zschr Psychosom Med* 30: 238-246



Theoretical article

СЕКСУАЛНАТА ФИЛОСОФИЯ НА БЪЛГАРИНА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА Д-Р НАЙДЕН ШЕЙТАНОВ

THE SEXUAL PHILOSOPHY OF THE BULGARIAN THROUGH THE EYE OF DR. NAYDEN SHEYTANOV

Stoil Mavrodiev, Ph.D.*

***Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.**

Резюме

В статията се анализира част от народопсихологичното творчество на д-р Найден Шейтанов посветено на изследването на космогонията на балканите и сексуалната философия на българина. Разглеждат се основните идеи на автора, разкрива се неговият методологичен подход, чрез който се очертава колективния портрет на българина. Маркират се приносите на големия учен за българската наука и духовност.

Ключови думи: сексуална философия, народопсихология, фолклор, сексология, космогония.

Abstract

The article presents and analyzes part of the folk psychological work of Dr. Naiden Sheitanov dedicated to the study of the cosmogony of the Balkans and the sexual philosophy of the Bulgarians. The main ideas of the author are considered, his methodological approach is revealed, through which the collective portrait of the Bulgarian is outlined. The contributions of the great scientist to the Bulgarian science and spirituality are marked.

Keywords: sexual philosophy, folk psychology, folklore, sexology, cosmogony.

Сред плеядата „забравени“ българи, оставили трайна следа в развитието на българската наука в периода между двете Световни войни, достойно място заема д-р Найден Шейтанов (1890-1970) – бележит есеист, фолклорист, философ и народопсихолог.

Научното творчество на Н. Шейтанов има интердисциплинарен характер. Основният изследователски метод, който използва е психоаналитичният (дълбинният), макар че в произведенията си не подчертава изрично това. Написани в по-свободна (есеистична) форма, статиите и студиите му нямат строгата научна стилистика. Те са увлекателни четива за богове, феи, митологични образи, населили духовното пространство на българина. Произведенията разкриват еротичните и дълбинни пластове от човешката природа, отразени в митологията и фолклора, преданията и легендите. Шейтанов ни повежда през вековете и ни връща към архетипното, космогонията и сътворението.

За нашия автор психоанализата като метод може да бъде прилагана не само по отношение на изследване на душевния живот на конкретната личност, но и по-широко – в историята на културата, да се достигне до субстанцията на народностното мислене с неговите ценности и механизми на поведение ([Lazarova, E., 2003, p. 275](#)).

Д-р Найден Шейтанов се нарежда сред психоаналитично ориентираните автори, творили активно между двете световни войни като: Иван Германович Кинкел, Любомир Русев, д-р Младен Николов, Атанас Илиев, д-р Буко Исаев и др., които създават психоаналитичното движение в България ([Mavrodiev, 2015](#); [2017](#)). След 40-те г. на XX в. творчеството му е незаслужено „забравено“; такава е съдбата на още десетки видни интелектуалци.

Целта на настоящата статия е да бъдат представят част от възгледите на Н. Шейтанов, посветени на сексуалната философия и космогонииите на българите, да се очертае приносът му за народопсихологията, фолклора и философията. За целта ще използваме историко-аналитичният метод.

Д-р Найден Христов Шейтанов е роден е в Троян. Следва история и философия в Лайпциг и Прага. Защитава докторат в Германия. Работи като преподавател по немски език в Първа софийска мъжка гимназия. Сътрудник на сп. „Златорог“, „Българска реч“, „философски преглед“, „Съдба“, „Философия и социология“, на троянския в-к „Хемус“, „Литературен глас“, „Изгрев“ и др. Публикува и под различни псевдоними: Тилилей, Труве Демон и др. Основни съчинения: „Цървулиада“, С., 1923; „Култ на тялото. Борба за нова култура и нов мироглед“, С., 1928; „Любов. Вселена. Човек“, С., 1933 (в съавторство с М. Шейтанова); „Принос към говора на софийските цигани“, С., 1933; „Великобългарският светоглед“, С., 1940; „Великобългарска младеж. Проблеми, организиране, насоки“, С., 1941 (в съавторство с Н. Памукчиев); статии: „Сексуалната философия на българина. Увод в нашия неофициален фолклор“ – сп. Философски преглед, 1932, бр. 3; „Еротични космогонии на Балкана“ - сп. Философски преглед, 1934, бр. 4; „Увод в българската сексология“ - сп. Философски преглед, 1935, бр. 5; „Национално-българска философия“ - Литературен час, 1936, бр. 31; „Сексокрация. Из метафизиката на един светоглед“ - сп. Философски преглед, 1936, бр. 2 и др. ([Stamatov, et al., 2000, p. 81](#)).

В богатото си творчество ученият разглежда въпроси от областта на философията, народопсихологията, етнологията, сексологията, фолклора и политическия живот. Основните му произведения, разкриващи еротичното и сексуалното в разбиранията и преживяванията на българите са: „Сексуалната философия на българина“; „Увод в българската сексология“ и „Сексокрация. Из метафизиката на един светоглед“.

Сексуалността е същностна част от човешката природа, която повече или по-малко е била тема табу. Често е била определяна и преживявана като нещо греховно. Въпреки потискането от суровите обществени и религиозни норми, тя е намирала начини да се манифестира по завоалиран и скрит начин, пробивала си е път в личните и обществени форми на живот - в словесния фолклор (приказки, пословици, песни); в материалния фолклор (облеклото); във взаимоотношенията на хората (напиването на вода, народните танци). Тъй като нарушаването на табу-тата (в т.ч. и сексуалното) е свързано с преживяването на тревожност, с опасност от отхвърляне от общността, по този „скрит“ начин се е задоволявала еротичността и в същото време са се запазило сексуалното табу. По същество това е двойствен морал, присъщ за патриархалното общество.

Каква е сексуалната философия на българина? В едноименната статия („Сексуалната философия на българина“, Философски преглед, 1932, кн 3) се отбелязва, че фолклорът има както явна, така и скрита страна, или както се изразява Шейтанов: „не за пред хората“ ([Sheytanov, 1932, p. 241](#)). Това е по-дълбинен, обвит в тайнственост и пикантност пласт, и въпреки табуто, или може би точно поради това, той дори е по-любим на хората. Сексуалните мотиви и подтекст се откриват в песни, пословици, изрази, тайни езици, географски названия, народни носии и др. Сексуалното, еротичното и официалното на практика са два успоредни пласта в духовното и културно развитие на народите, в т.ч. и на българите.

Найден Шейтанов е авторът, който за пръв път изследва целенасочено, от научно-философска гледна точка „нецеломъдрения“ фолклор. Дали от някаква свенливост и свитост на българина по тези въпроси, или от криворазбрана деликатност, тези теми не са били повдигани до момента. „Затуй литературния ни език е усвоил традиция на строг пуризм спрямо думи от сексуално естество“ ([Sheytanov, 1932, p. 241](#)). За автора сексуалния фолклор е част от словесното творчество, какъвто е и официалният, от тук следва, че трябва да бъде изучаван. Методът, който използва е историко-аналитичен.

На първо място Шейтанов намира, че в разговорния език, плод на мисълта на човек, се откриват силно еротични оттенъци. Дори обикновените изрази имат такава еротична основа. За да се подчертае половият смисъл, който се влага в дадена дума, словесното изразяване се засилва с намигване, усмивка или друг невербален жест. Половият ментализъм, както се изразява ученият, е типичен и за другите балкански народи, а и в по-широк периметър. Характерен белег на тази сексуалност е „клетвата чрез пол, или порнографски изразено: псувнята“ ([Sheytanov, 1932, p. 242](#)). Чисто географски псувнята е характерна за нашия регион и западноевропейеца не би я разбрал, се отбелязва в статията. Търсейки произходът на сексо-клетвата назад в историята, се привежда пример, че тя се среща още през XVII век като вид наказание. В областите в които са разпространени псувните са властвали дълго татари и турци; освен това, влияние е оказало и богомилството; роля са играли и духовните лица. А като допълнително обяснение се изтъква фактът, че по нашите земи е бил разпространен култът към Дионисий и свързаните с него вакханалии.

Относно психологията на сексуалната клетва се отбелязва, че мъжете псуват в тези случаи, в които жените кълнат. Чрез тях двата пола отреагират и след това се успокояват; налице е афективно отреагиране на фрустрации и конфликти. Нашият народопсихолог долавя, че сексо-клетвата на този, който я изрича доставя наслада, възмездие, отмъщение. В същото време адресата (най-често жената) трябва да бъде унижен(а), поруган(а). Тук бихме добавили, че псувнята предполага ментално накърняване на честта, интимността, които са неприкосновени. Сексо-клетвите могат да бъдат насочени и към неодушевени предмети. Обяснението на Шейтанов, е че тези предмети се схващат като притежаващи пол, следователно може да им се отмъсти като извърши над тях сексуално насилие (подчертано от мен – С. М.). Според мен това е разковничето при обяснението на псувните. Психоанализата изяснява, че агресивният и сексуалният нагон се съчетават и понякога е трудно да бъдат диференцирани: агресивното носи наслада (има либидоносен компонент) и обратно – сексуалният акт задоволява и агресивният нагон. Това добре се откроява при психопатната личностна диспозиция.

Но връщайки се отново към статията на Шейтанов, ще цитираме изводът му, че „българският сексуален фолклор е създаден върху основата на полов анимизъм, на места дори полов фетишизъм“ ([Sheytanov, 1932, p. 244](#)).

Половата космогония на нашия народ се открива в сюжети на словесния фолклор разказващи за женитбата на слънцето (мъжкото начало). То е схваща като голямо око, а в чисто еротичен аспект се говори за „едноокия“ (очевидно пенис). Шейтанов открива връзки с едноокия циклоп в древногръцката митология, едноок е и германския Бог Один. В половата космогония Земята е женското начало. Това са представи, които се срещат и у много други народи. Авторът дава примери и за географски названия, които са натоварени със същото значение: например названията на минерални бани и др.: „момини бани“, „момина клисура“ и т.н.; с еротично значение е натоварени крепостта – тя е аналог на женското, която момъкът иска да завладее. Сочи се, че в народните полови представи вратата е аналог на „анатомичната мембрана“ ([Sheytanov, 1932, p. 247](#)). Сатирите са символи на мъжкото начало и сексуалност.

Големият фолклорист и народопсихолог открива следи от народния сексуален анимизъм и в ботаниката: растенията се схващат като мъжко или женско полови; синоними на vulva са: слива, праскова, мушмула, стафида и др., някои растения се представят като фалос. „Сексуализирана е и зоологията“ (Sheytanov, 1932, p. 249). Напр. ношни пеперуди е представа за проститутки, комарът е мъж, кукумявката е стара жена и т.н. „От домашните животни най-сексуализирано е магарето“ (Sheytanov, 1932, p. 249); подобни са пръч, коч (мъжкото) и др.

Но, централна роля в сексуалния фолклор на българина има самият човек. Дават се много примери за това, че вместо име или полово определение се използва генитален термин. Представителите и на двата пола са натоварени с типичните за тях еротични функции. Същото откриваме в обръщенията. В статията се посочват още много такива проекции. Увлечателно е представен любовния (полов) акт и диференциацията при двата пола. На бракът се гледа като свещено тайнство, но и като на изпитание. Откриват се и библейски влияния. Табутата по време на религиозните пости също имат свои еротични отгласи: „блажно, да се облажиш“ не значи само ястие и пр. Дейностите, занаятите, инструментите също не са подминати от сексуални репрезентации. Например „тънък занаят“ се казва за сексуалната техника; „тричленна комисия“ (пенис и тестиси). Прави се извод, че българският сексо-пантеизъм по своята същност е примитивен, езически светоглед, видоизменян през вековете, в т.ч. от религията. Западната цивилизация не позволява половите заклинания.

„Увод в българската сексология“, Философски преглед, 1935, кн. 5, е друга статия посветена на сексуалните представи на българина. Сексуалното е било и ще бъде „проблем на проблемите“, отбелязва д-р Шейтанов. Еротичното, сексуалното са заложени биологично и се откриват в самия живот и изменение на материята. **Полът, любовта и бракът (ПЛБ)** са определени като „гордиев възел“. Авторът съзнава, че се изправя пред проблематика, която няма изследователски традиции у нас по различни причини. В същото време той призовава да се възприемат новите естетически, философски и научни тенденции идващи от Западна Европа, да станат популярни и да се прилагат у нас. Затова трябва да се положат основите на национално-българска и балканска сексология.

Взгледите за пола, любовта и брака са изследвани и интерпретирани в следните групи: неосведоменост за ПЛБ; наивност; ирония; песимизъм (Sheytanov, 1935, p. 429). Причините за това са няколко: исторически развой, традиционни ценности, възпитание, липса на информация, табута и др., описани и представени обстойно, и с примери. Относно **неосведомеността** се изтъква преобладаващото мнение у българите, че за пола не трябва да се говори и дискутира, хората не трябва да бъдат обучавани на полова култура и брачни взаимоотношения. Според автора има страх открито да се говори за половите отношения; темата за някои е неудобна, животинска, „некултурна“. В същото време има двуличие и лицемерие към тези въпроси. Какво некултурно има в това да се познае човекът цялостно, пита д-р Шейтанов. На критика се подлага и възгледът, че полът и въпросите около пола са животински и ако се обръща човек към тях, се връща назад към животинското. Станете полови въздържатели, възкличава в обръщението си към мнимите пуритани народопсихологът. Подобни идеи са плод на „културно-исторически недомислия“. Паралелът с животинската природа показва, че въпросите около пола, секса, физиологията са нещо естествено и за това е време да изчезнат тези недомислия. **Наивността** по отношение на пола, любовта и брака до някъде се дължи и на неосведомеността. Към групата на наивността авторът отнася младите, както и жените от всички възрасти. По-голяма част от хората имат наивно-чувствено отношение и разбиране към ПЛБ. Чувствената наивност отразена във фолклора показва романтиката на влюбените. Това е пресъздадено в любовната лирика. Но за тези, които не любят, а мислят за любовта, това може да изглежда е „плитко“ и досадно. Бракът е станал обект на **ирония**, хумор, подигравки. Например: глупав е този, който се е оженил; говори се за хитрата жена. Много от възрастните, според автора, схващат **песимистично** ПЛБ. Причините

са различни – от физиологичното остаряване – до негодите, които са преживявали в брака; страдания, конфликти и борба за надмощие. Битува схващането, че полът, любовта и бракът са грях ([Sheytanov, 1935, p. 434](#)). Откриват се библейско-религиозни оттенъци и обяснения за това мнение. Пак във връзка с песимизма се сочи, че ПЛБ е смърт, т.е. любовта е гибел за душевността, бракът – палач на живота; любовта е силна като смърт ([Sheytanov, 1935, p. 434](#)). Дават се примери от фолклора: бракът поглъща; за принудителната женитба. ПЛБ се схващат от българите като грях, а преди това е съществувало разбирането, че са страдание. Всичко това е свързано с религията: в т.ч. догмата за „първородния грях“, за съблазняването, първата брачна нощ, в която се върши грях и др. Тези разбирания са устойчива част от нашия фолклор. Глобално погледнато – в основата на всетворческата стихия на живота, природата и вселената стои половият нагон, любовта и бракът. Те съставляват сексоркацията (любовластието) ([Sheytanov, 1936, p. 149](#)).

Н. Шейтанов не се ограничава до изследването на българската душевност, а отива отвъд пределите на нашите граници – до балканските космогонии. Плод на тези търсения е статията „Еротични космогонии на Балкана“, *Философски преглед*, 1934, кн. 4. Космогонията е наивен, създаден още в древността опит да се обясни произходът на небесните тела, на вселената и светът. Разбиранията за сътворението са отразени в митовете, религията и фолклора на съответните народи. За изследвания от нас автор е ясно, че въпросите за произхода на живота, света, вселената, са вълнували хората от най-далечни времена. Вълнували са, разбира се, и хората на Балкана. Те са създали самобитни вярвания, разбирания и отношения.

Това, което отличава съществено космогонии на Балкана от системите например в Азия е, че „се раждат изконни форми и сили на природата според схващането на древния балканец, а не се създават от Тао, Брама, Агурамазда или от Йехова-Саваота“ ([Sheytanov, 1934, p. 300](#)). За д-р Н. Шейтанов това е отправен пункт за разбирането на светогледните системи. Действително, повечето древни космогонии твърдят, че светът е създаден от различните богове, докато тезата, че природата от само себе си се развива, без ясно очертана първопричина, се различава от споменатите системи като например в Древен Египет, Вавилон, Месопотамия и др.

Космогонии на Балканите са повлияни от елинските (древногръцки) възгледи, създадени преди Новата ера. Отбелязва се и фактът, че те са се примесвали с тракийски, езически, славянски и християнски възгледи, и системи. А това от своя страна затруднява тези изследвания. В анализа най-напред се тръгва от космогонните представи на древногръцките философи от VI-VII в. пр. н.е., които сочат като първопричина за света първични елементи (стихии) като въздух, вода, огън. Шейтанов пише, че същинската космогония или теогония се свързва с името на древногръцкия поет Хезиод, според който от Хаоса се ражда Уран – небето и Гея – земята. Тази двойка от своя страна дава началото (живот) на Океан, Тетис и др. „Същината на Хезиодовата космогония образува андрогенистичното двоеначалие – мъжкото и женското“ ([Sheytanov, 1934, p. 301](#)). От тяхното любодейство се раждат светът, боговете на Олимп и т.н. Отбелязва се, че развоят на всесвета се представя като смяна на родове и династии. Пример за антропоморфна космогония са човекоподобните богове, които воюват по между си, влюбват се, създават деца и т.н. Авторът търси универсални представи от нашия фолклор, които съпоставя с елинските космогонии. Тезата е, че в българския фолклор има останки от елинските представи, които са първоизточник за нас. Например изразът „Вятър и мъгла е всичко“, бива интерпретиран като двоеначалие, такова каквото откриваме в древна Елада. Също така се изтъква, че в нашия фолклор имаме образ на Титан – това е Крали Марко. Интересен е и друг пример – за космогонна антитеза от титан – джудже: това е „ледя човек – лакът брада“; – пенис?: „Дълъг Тодор без кокали“ ([Sheytanov, 1934, p. 302](#)). Като първоизвор на древнобалканските космогонии се приема тайната религия, свързана с Орфей. В статията са проследени орфическите възгледи за сътворението на света (тъмнината е първична, светородна

същност) ([Sheytanov, 1934, p. 302](#)). Според друга орфическа космогония първоначално небето и земята образували едно цяло и след това се разделили. „Като творческа сила в тази космогония се означава несъгласието, т.е. антитезата, в резултат от което се явяват двамата исполински съпрузи“ ([Sheytanov, 1934, p. 302](#)). Според третата орфическа космогония от водата и тинята, които били в началото, се родил дракон с три глави, който родил яйце Препратките към нашия фолклор са за триглавата ламя.

Върховните космогонни символи в нашия фолклор имат признаци на силна еротичност или половост ([Sheytanov, 1934, p. 304](#)). Съвръзването на стихии в едно, своеобразното оплождане, единение на мъжкото и женското начало, които откриваме в митология и фолклор са доказателство за това. Боговете като Ерос или Дионисий са натоварени точно с такъв полов и еротичен символизъм. Авторът вижда подобие между ламята и vulva-та. Като репрезентация на мъжкото, активното начало е змея, който люби моми, огнен е, жени се за откраднатите моми ([Sheytanov, 1934, p. 305](#)). Налага се изводът, че при първобитните вярвания не е съществувала граница между еротичното и сексуалното. В народните вярвания е еротизиран библейският космогонен мит за „дървото на доброто и злото“. Интересни са интерпретациите и на народните песни за виното. По отношение на раждането се отбелязва, че то се мисли като продължение на светосъздаването ([Sheytanov, 1934, p. 306](#)). В статията се проследява паралелът между животът на мъжа и жената, от една страна и отношенията между слънцето и земята, от друга. Така се извеждат фазите на слънцето.

Н. Шейтанов счита, че „в градежа на светообяснителните си хипотези човекът на древна Тракия и Елада е тръгнал от стихията на собствения си пол и чрез средствата на аналогията и на еротичната дедукция е стигнал до отъждествяване на себе си с околния свят“ ([Sheytanov, 1934, p. 311](#)). Двуполовостта е изведена на ниво макро и микрокосмос. Така в орфическите космогонии е внедрен принципът на Ероса, който създава всичко. Оригиналността на антропологичният разказ се допълва с многото примери от словесния фолклор, които са съпоставени с прототипни идеи. Други произведения свързани с българската еротична космогония са: „Змеят“, „Самодива“ и др.

Приносителите на Найдена Шейтанова могат да бъдат обобщени по следния начин: На първо място той поставя началото на научната и системна сексология в България. Използвайки психоаналитичната методология в изследването на космогонии, фолклора и народопсихологията, достига до дълбините на универсалната човешката природа. Ученият разкрива спецификата на сексуалната философия на българина, нейната детерминираност от контекстуални и исторически фактори, и ни прави своеобразен колективен портрет. Изследва космогонии на балканските народи (на древните елини) които са прототипи за българския фолклор. Е. Лазарова пише: „За Найдена Шейтанова българската народопсихология може да бъде най-добре разбрана посредством космо-сексологичните представи, залегнали в протобългарския светоглед и останали здраво вкоренени у съвременния човек в психиката и световъзприемането му“ ([Lazarova, E., 2003, p. 277](#)).

Есеист и философ, автор с богата култура, познаващ митология, религия, поезия, философия, психология – това е д-р Найдена Шейтанова. По увлекателен начин той разсъждава както за първоизточниците на нашия живот, за архетипното, космогоничното, така и по въпроси от съвременния живот. Найдена Шейтанова е автор, който оставя трайна следа в културното и интелектуално пространство на България. Със своето творчество той ни обогатява и ни връща към корените.

References

- Lazarova, E. (2003) Nayden Sheytanov mezhdu Froyd i Dionisiy ili naukata i demitologiziraniyat seks, [Naiden Sheitanov between Freud and Dionysius or science and demythologized sex] *Sociological problems*, vol. 3-4
- Mavrodiev, S. (2015) *Istoriya na psihologiyata* [History of Psychology] Publishing House „Neofit Rilski“.
- Mavrodiev, S. (2017) *Psihoanalitichnoto tvorchestvo na Ivan Kinkel* [The psychoanalytic work of Ivan Kinkel]. Publishing House „Neofit Rilski“.
- Stamatov, A., i kol. (2000). *Balgarskata filosofska kultura prez XIX – XX vek. Biografichno – bibliografski spravochnik* [Bulgarian philosophical culture in the XIX - XX century. Biographical - bibliographical reference] Sofia.
- Sheytanov, N. (1932) Seksualnata filsofiya na balgarina [The Sexual Philosophy of the Bulgarian]. *Philosophical Review*, Book 3, Sofia.
- Sheytanov, N. (1935) Uvod v balgarskata seksologiya [Introduction to Bulgarian Sexology]. *Philosophical Review*, vol. 5, Sofia.
- Sheytanov, N. (1934) Erotichni kosmogonii na Balkana“, [Erotic cosmogonies of the Balkans], *Philosophical Review*, vol. 4, Sofia.
- Sheytanov, N. (1936) *Seksokratiya. Iz metafizikata na edin svetogled* [Sexocracy. From the Metaphysics of a Worldview], *Philosophical Review*, 1936, vol. 2, Sofia.



Theoretical article

ЛИЧНОСТНИ ОСОБЕНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЕН ЕСТЕТИЧЕСКИ ОТГОВОР - ДИСКУСИОННИ ВЪПРОСИ

PERSONAL FEATURES AND INDIVIDUAL AESTHETIC RESPONSE - DISCUSSION QUESTIONS

Bilyana Yordanova, Ph.D.*

***Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.**

Резюме

В днешно време все по-често се акцентира върху факта, че живеем в свят където естетиката, красотата и дизайнът се явяват основни детерминанти на поведението, а изследователите категорично определят следващите десетилетия като концептуална епоха, времена на творчество и иновативност. В съвременната литература се обсъжда как успехът зависи от творчеството, красотата и изящното, като се подчертава нарастващото значение на естетиката, дизайна и концептуалните ценности за организациите, хората и продуктите. Все по-често се защитава значението на „меките умения“ и се издига идеята, че светът трябва да напредва и да просперира, създавайки поколение от творци и креативни личности. Няма съмнение, че когато погледнем на света около нас, какъвто е днес, естетиката е навсякъде и влияе на всичко. Естетиката винаги е била важна, защото днес красотата може да бъде дефинирана, като човешка ценност, а интересът на психологията към естетиката се изразява в това на кого, как, кога, къде и защо естетиката въздейства.

Ключови думи: личностни черти, естетически отговор, индивидуални различия

Abstract

Nowadays, the emphasis is increasingly on the fact that we live in a world where aesthetics, beauty and design are the main determinants of behavior, and researchers categorically define the coming decades as a conceptual era, times of creativity and innovation. Contemporary literature discusses how success depends on creativity, beauty and elegance, emphasizing the growing importance of aesthetics, design and conceptual values for organizations, people and products. Increasingly, the importance of "soft skills" is being defended and the idea is rising that the world must thrive and prosper, creating a generation of creators and creative personalities. There is no doubt that when we look at the world around us as it is today, aesthetics are everywhere and affect everything. Aesthetics has always been important, because today beauty can be defined as a human value, and the interest of psychology in aesthetics is expressed in who, how, when, where and why aesthetics affect.

Keywords: personality traits, aesthetic response, individual differences

Широкото разпространената теория на петте личностни фактора дава възможност по-лесно да се сравнят констатациите от различни изследвания на индивидуалните различия, по посока определяне на естетическите предпочитания. Петте големи неклинични индивидуални различия могат да се класифицират на базата на пет основни личностни фактора ([Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004a](#)), а именно екстраверсията, съзнателност, невротизъм, дружелюбност и откритост към опита.

Дименсията екстравертност се свързва с измерване на количеството и интензивността на междуличностното взаимодействие, равнището на активност, външното стимулиране и способността за забавление. Лицата, които получават високи резултати по тази дименсия, имат

тенденцията да описват себе си като динамични, активни, енергични, доминантни и словоохотливи. Противоположно на тях лицата, които получават ниски резултати, са склонни да се описват като малко доминантни, неактивни, с малко енергия, подчиняващи се и необщителни. Екстраверсията се свързва както положително, така и отрицателно с способността за естетическа преценка, в зависимост от използваната задача ([Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004a;b](#)). Освен това, екстраверсията е свързана с оценяването на естетическото качество и естетическия релативизъм ([McManus, 2006](#)).

Лицата, които получават високи резултати по дименсията съзнателност, са склонни да се описват като много рефлексивни, с множество скрупули, винаги следващи правилата, подредени, точни и постоянни. В противовес на тях лицата с много ниски резултати са склонни да се описват като креативни, без вътрешни задръжки, спонтанни, не особено подредени и по-скоро гъвкави, отколкото постоянни. В контекста на естетическите предпочитания съзнателността се свързва негативно с визуалното изкуство, както и с основни художествени дейности ([McManus, 2006](#)). Съзнателността се асоциира с предпочитание към репрезентативно изкуство и неприязън към поп арт и абстрактно изкуство ([Furnham & Walker, 2001a](#)). Корелациите между съзнателността и естетическите оценки се оказват значими ([Furnham & Rao, 2002](#)).

Дименсията невротизъм се асоциира с измерване на емоционалната нестабилност и предразположението към изживяване на психическо безпокойство и прилагане на неефективни копинг стратегии. Невротизмът позитивно корелира с предпочитанията към поп арт и абстрактно изкуство ([Furnham & Walker, 2001b](#)).

Лицата, които получават високи резултати по дименсията дружелюбност, имат тенденцията да описват себе си като много сътруднически, сърдечни, алтруистични, дружелюбни, щедри, емпатични. Противоположно на тях лицата с ниски резултати са склонни да се описват като хладни, индивидуалисти, не обичащи да помагат и не особено емпатични. Лицата с високи резултати по скалата дружелюбност демонстрират по-малко предпочитание към поп-изкуството ([Furnham & Walker, 2001a](#)) и по-голямо предпочитание към репрезентативното изкуство ([Furnham & Avison, 1997](#)), както и с по-малка тенденция за участие в общи художествени дейности, въпреки факта, че хората с високи резултати по скалата добросъвестност ценят естетиката повече ([McManus, 2006](#)).

Дименсията откритост се свързва с измерване на интелектуалното любопитство, креативните интереси и предпочитанието към нови преживявания и толерантност към непознатото. Лицата, които получават високи резултати по тази дименсия, имат тенденцията да описват себе си като културни, добре информирани, интересуващи се от придобиване на нов опит, любознателни и толерантни. Противоположно на тях хората, които получават ниски резултати, са склонни да се описват като практични, земни, не особено информирани, интересуващи се само от неща, свързани с техните непосредствени и реални нужди. Множество изследвания установяват, че индивидите с по-високи показатели по скалата откритост се занимават с по-общи художествени и артистични дейности, както и че те се идентифицират повече с изкуството и имат по-голямо предпочитание към основните визуални изкуства, в сравнение с хората с по-ниска степен на откритост. Изследванията съобщават за значими корелации между откритостта и различните артистични интереси и предпочитания ([Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004a; b](#); [Furnham & Avison, 1997](#); [Rawlings, 2000](#)).

Друг важен детерминант на индивидуалните различия в естетическите предпочитания е професионалният интерес, особено идеята дали човек вижда себе си повече като учен или повече като творец. Историческата дистанция между науката и изкуството се коментира в много цитираната и често критикувана лекция на [Snow \(1964\)](#) за двете култури, които разделят западното общество на базата на два противоположни интелектуални светове, а именно свят на науката и свят на изкуството. [Ackerman & Heggestad \(1997\)](#) извършват обширен метаанализ на

корелациите между личностните черти и професионалните интереси, които обединяват в отделни клъстери – „наука” и „култура”. [McManus \(2006\)](#) установява, че студентите по природни науки са участвали значително по-рядко в сравнение с другите студенти във всички, измерени културни дейности. Най-големи различия се установяват по отношение на дейностите рисуване, посещение на музеи и художествени галерии, четене на художествени произведения и посещения на театър, опера и балет. Това изследване също така установява, че макар студентите от природонаучни специалности, тези от хуманитарните и социалните науки да имат сходни резултати по личностното измерение на откритост към опита, корелациите между откритостта и културната дейност са по-ниски при студентите от природните науки, отколкото при студентите от социалните науки ([McManus, 2006](#)).

Дизайнът и естетиката на продуктите и услугите отдавна са признати за ключови детерминанти на успеха в маркетинга и продажбите ([Miller & Adler, 2003](#)). Потребителите винаги оценяват качеството на продуктите и конкурентните цени, но естетиката се явява особено важен критерий, чрез който потребителите разграничават продуктите и вземат решения за покупка ([Postrel, 2003](#)).

Повечето изследвания в областта на психологията, маркетинга и дори философията се съсредоточават върху това, което е или не е естетически приятно и установяване на характеристиките на обектите които изглеждат по-привлекателни или красиви за личността ([Veryzer & Hutchinson, 1998](#)). Относително добре е установено, че умерено сложните естетически стимули са предпочитани пред онези, които са много прости или много сложни ([Berlyne, 1971](#)).

Личността често основава избора си сравнявайки естетическите си предпочитания срещу функционалните стойности на обекта. Формата на продукта предизвиква емоционален отговор, докато качеството на продукта се основава на когнитивна оценка ([Page & Herr, 2002](#)). [Norman \(2004\)](#) предполага, че дизайнът на продукта може да предизвика стимулирано въздействие (настроение) в резултат на неговата форма или в резултат на цялостния естетически ефект.

Естетиката е навсякъде, а смисълът на естетиката вече не се прилага само за изкуството. Голяма част от изследванията в психологията са фокусирани върху рекламата и дизайна на продуктите, особено за продуктови категории, където естетиката традиционно е служила като основна продуктова характеристика. Естетическите предпочитания са изучавани за офиси ([Bitner, 1992](#)), жилища и дори музеи ([Joy & Sherry, 2003](#)).

Естетическите предпочитания са изследвани предимно във визуалната област, но и другите сетива, например мирис и вкус, повлияват значително естетическите преживявания ([Krishna et al., 2010](#)).

Статията „Доброто, лошото и грозното: Оценка на влиянието на естетиката върху характеристиката на продукта” отхвърля конвенционалната представа, че „това което е красиво е и добро”. В серия от три изследвания, [Hoegg et al. \(2010\)](#) проучват влиянието на дизайна върху функционалността на продукта. Техните изследвания разкриват негативен естетически ефект, когато естетиката и функционалността са в конфликт. Този ефект предизвиква предположението, че по-привлекателният продукт ще бъде универсално по-предпочитан, за разлика от по-функционалния, но по-непривлекателен продукт ([Hoegg et al., 2010](#)).

[Reimann et al. \(2010\)](#) изследват естетическото въздействие на дизайна на продуктовата опаковка от гледна точка на поведенчески, неврлогични и психологически перспективи. Използвайки магнитен резонанс за образна диагностика, изследователите установяват, че по-естетически проектираните опаковки водят до повишено активиране на удоволствените мозъчни зони. Това откритие доказва, че стойността на възнаграждението играе важна роля в оценката на естетическите характеристики.

[Pandelaere et al. \(2010\)](#) разглеждат ефекта на реда и броя на експозицията върху естетическите предпочитания. Установява се, че експозиционният ефект е валиден за естетическите стимули, които са разглеждани по-рано. Те се предпочитат пред съпътстващите и по-късно срещани стимули. Наблюдаваният ефект е силен както за визуални, така и за слухови стимули. Този ефект в естетическите предпочитания кара авторите да стигнат до констатацията, че естетическите стимули, разглеждани по-рано, могат да се възприемат като по-автентични или оригинални и следователно по-привлекателни.

В серия от три проучвания [Townsend & Shu \(2010\)](#) изследват влиянието на естетическия дизайн във вземането на финансови решения, област, в която естетиката се смята за маловажна. Това изследване обаче установява, че естетическото оформление на финансовите и инвестиционните документи влияе върху оценката на фондовете и икономическото поведение. Естетическият дизайн е в състояние да увеличава или намалява стойността на дадена компания. Този ефект се увеличава, когато вниманието на инвеститорите е насочено конкретно към потенциалното влияние на естетиката, а не върху самия процес на вземане на икономически решения ([Townsend & Shu, 2010](#)).

Статията на [Venkatesh et al. \(2010\)](#) описва изследване на влиянието на естетиката върху ежедневието на потребителите и проучва как нагласите и предпочитанията на потребителите по отношение на телесната външност оказват влияние върху възприятията им за естетиката в модата. проведените интервюта с участниците разкриват четири основни аспекта на естетиката в модата: модата като носимо изкуство; тяло и само-идентичност; визия и луксозни модни марки; модата като естетически труд. Изследването разкрива естеството на естетическото значение, извлечено от модата, и как тялото се възприема чрез модата.

Използвайки виртуална технология за представяне, подобна на тази, използвана от онлайн търговците, [Cho & Schwarz \(2010\)](#) изследват влиянието на цялостната перцептивна обработката върху предпочитанията на потребителите при комбинациите: „огледален образ – реален образ” и „познат – непознат човек”. Продуктите в тези проучвания, обеци и очила, се считат за естетически по-приятни, когато познат човек носещ тези аксесоари е представен чрез реален образ, а не огледален. За непознат човек няма разлика в представянето на реален срещу огледален образ. Процесът на цялостна обработката на информацията, който е в основата на естетическото предпочитание, е ангажиран само когато познат човек, носещ аксесоара, е представен от гледната точка на обективната действителност.

[Deng et al. \(2010\)](#) изследват изграждането на самостоятелен естетически дизайн, чрез задача изискваща онлайн конфигурация на цветове за обувки. Изследователите моделират цветовете връзки и естетическият избор на цвят и изследват естетическите принципи, които направляват подбора на цветовете при избора на дизайна от потребителите. Те намират подкрепа за перспективата по посока визуална съгласуваност, подбрани цветове, съвпадащи или близко свързани помежду си, и принципа на малка палитра – използване на малък брой цветове и то в средния диапазон.

[Kumar & Garg \(2010\)](#) изследват как и защо естетическият дизайн на продукта генерира емоция и когнитивни оценки. При разкриването на механизма, чрез който естетиката въздейства върху обработката, те откриват, че потребителите предпочитат баланса в нивото на внимание и приятност при оценката на естетическото преживяване.

[Meyers-Levy & Zhu \(2010\)](#) установяват, че по отношение на пола, личността разчита както на нуждата от познание, така и на хедонистичните значения в перцептивната обработка на естетическите стимули. Учените провеждат два експеримента, изследващи този феномен чрез две форми на естетически стимули – музика и изобразително изкуство. Резултатите от изследванията, както за визуалния естетически дизайн, така и за музиката, показват, че жените основават своите естетически предпочитания върху хедонистичните значения на естетическите

стимули, докато за мъжете определящо значение за перцептивната обработка е равнището на нуждата от познание.

[Yang et al. \(2010\)](#) изследват как влиянието на Аз-концепцията на личността влияе върху оценките на стилистичните свойства на изображенията, а именно ъгъла на камерата, използван за изобразяване на продукт. В три експеримента [Yang et al. \(2010\)](#) установяват, че индивидите, които са мотивирани от морални скрупули и задължения, предпочитат ъгъл на камерата надолу, за разлика от индивидите, мотивирани от надежди и стремежи. Когато даден продукт се гледа от ъгъл на камерата нагоре, личността се описва чрез идеализиран Аз и естетическите оценки са по-високи, в сравнение с тези, които се описват чрез желан Аз и предпочитат ъгъл на камерата надолу.

В психологията все още не са проучени множество интересни и провокативни въпроси за индивидуалните естетически предпочитания свързани с границите на концептуалното развитие както на психологията на изкуството, така и на психология на личността.

Значителна част от изследванията са фокусирани върху процеса на вземане на решения. В контекста на вземане на решения, има нарастващ интерес да се изследват основните реакции спрямо обектите като цяло ([Loewenstein, 2001](#)) и би било интересно да се изследват както когнитивните, така и некогнитивните реакции към невербалните естетически обекти, които ръководят вземането на решения от личността.

Какво представлява естетическото преживяване? Дали естетическите предпочитания са когнитивно медиирани или пък са следствие от мигновена цялостна преценка? Има ли няколко пътища за оценката на естетическото преживяване? Според [Wyer et al. \(1999\)](#), съществуват някои аспекти на естетическите преживявания, които се обработват мигновено и не са когнитивно медиирани, за разлика от други които са сложни и нюансирани като време и когнитивни усилия. Какво отличава тези преживявания? Изключителни ли са естетическите преживявания? Ако е така, как?

Какво отличава естетическите обекти от други обекти? Кога естетиката определя стойността на обектите и кога не? Някои изследвания показват, че естетиката е повлияна от съображения за функционалност, докато други твърдят, че възприемането на една форма като функционална може да помогне за формирането на естетическо предпочитание ([Norman, 2004](#)). Какво е взаимодействието между естетическите и функционалните аспекти на обектите?

Има ли индивидуални различия в отговор на естетиката? Личността има ли естетическа идентичност, основана на региона на страната, в която се намира и нейната социална класа. Каква е връзката между тези аспекти на социалната идентичност на личността и естетическата ѝ идентичност?

Как личността идентифицира това, което е естетически приятно? Има ли готова „естетическа схема“, използвана за оценяване на заобикалящата ни среда? Дали някои аспекти на такава естетическа схема, може би като визуалния компонент, са по-развити? Има ли личността по-малко развити естетически схеми за другите сетива като докосване или мирис? Как се развиват тези естетически схеми?

Какви емоционални отговори придружават естетическите предпочитания? Какви са емоциите, свързани с естетическите преживявания? Имат ли емоциите тъмна страна, която да повлиява „предпочитанията“?

Как мета-познавателните понятия като творчество, въображение и интуиция се съчетават с естетическата теория? [Norman \(2004\)](#) предполага, че дизайнът на продукта може да предизвика стимулирано въздействие (настроение) в резултат на неговата форма или в резултат на

PERSONAL FEATURES AND INDIVIDUAL AESTHETIC RESPONSE

възприеманата красота. Може ли познанието за индивидуалните естетически предпочитания да доведе до повишаване на творчеството, въображението и интуицията?

Има ли межкултурни различия в отговор на естетиката? Има ли межкултурни естетически универсали? Доколко е валидно твърдението че колкото повече хората изследват света, толкова повече ще осъзнават, че всяка страна има различна естетика. Дали красотата наистина е само в очите на наблюдателя?

References

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219–245.
- Berlyne, D. E., (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bitner, M. J. (1992). Servicescapes: The impact of physical surroundings on customers and employees. *Journal of Marketing*, 56, 57–71.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2004a). Art judgment: A measure related to both personality and intelligence? *Cognition and Personality*, 24, 3–24.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A., (2004b). Personality, intelligence, and art. *Personality and Individual Differences*, 36, 705–715.
- Cho, H., & Schwarz, N. (2010). I like those glasses on you, but not in the mirror: Fluency, preference, and virtual mirrors. *Journal of Consumer Psychology*, 20(4), 471–475.
- Deng, X., Hui, S. K., & Hutchinson, J. W. (2010). Consumer preferences for color combinations: An empirical analysis of similarity-based color relationships. *Journal of Consumer Psychology*, 20(4), 476–484.
- Furnham, A., & Avison, M. (1997). Personality and preference for surreal paintings. *Personality and Individual Differences*, 23, 923–935.
- Furnham, A., & Rao, S. (2002). Personality and aesthetics of composition: A study of Mondrian and Hirst. *North American Journal of Psychology*, 4, 233–242.
- Furnham, A., & Walker, J. (2001a). The influence of personality traits, previous experience of art, and demographic variables on artistic preference. *Personality and Individual Differences*, 31, 997–1017.
- Furnham, A., & Walker, J. (2001b). Personality and judgment of abstract, pop art, and representational paintings. *European Journal of Personality*, 15, 57–72..
- Hoegg, J., Alba, J. W., & Dahl, D. W. (2010). The good, the bad, and the ugly: Influence of aesthetics on product feature judgments. *Journal of Consumer Psychology*, 20(4), 419–430.
- Joy, A., & Sherry, J. F. (2003). Speaking of art as embodied imagination: A multisensory approach to understanding aesthetic experience. *Journal of Consumer Research*, 30, 259–282.
- Krishna, A., Elder, R. S., & Caldara, C. (2010). Feminine to smell but masculine to touch?: Multisensory congruence and its effect on the aesthetic experience. *Journal of Consumer Psychology*, 20(4), 410–418.
- Kumar, M., & Garg, N. (2010). Aesthetic principles and cognitive emotion appraisals: How much of the beauty lies in the eye of the beholder? *Journal of Consumer Psychology*, 20(4), 485–494.
- Loewenstein, G. F. (2001). The creative destruction of decision research. *Journal of Consumer Research*, 28, 499–505.

PERSONAL FEATURES AND INDIVIDUAL AESTHETIC RESPONSE

- McManus, I. (2006). Measuring the culture of C. P. Snow's two cultures. *Empirical Studies of the Arts*, 24, 219–227.
- Meyers-Levy, J., & Zhu, R. (2010). Gender differences in the meanings consumers infer from music and other aesthetic stimuli. *Journal of Consumer Psychology*, 20(4), 495–507.
- Miller, M., & Adler, J. (2003). *Design 2004: Isaac hits his target*. Newsweek, October 27, 2003, 74–77.
- Norman D.A. (2004). *Emotional Design: Why We Love (or Hate), Everyday Things*. Basic Books.
- Page, C., & Herr, P. M. (2002). An investigation of the processes by which product design and brand strength interact to determine initial affect and quality judgments. *Journal of Consumer Psychology*, 12, 133–147.
- Pandelaere, M., Millet, K., & Bergh, B. V. (2010). Madonna or Don McLean? The effect of order of exposure on relative liking. *Journal of Consumer Psychology*, 20(4), 442–451.
- Postrel, V. (2003). *The substance of style: How the rise of aesthetic value is remaking commerce, culture, and consciousness*. New York: HarperCollins.
- Rawlings, D. (2000). The interaction of openness to experience and schizotypy in predicting preference for abstract and violent paintings. *Empirical Studies of the Arts*, 18, 91.
- Reimann, M., Zaichkowsky, J., Neuhaus, C., & Weber, B. (2010). Aesthetic package design: A behavioral, neural, and psychological investigation. *Journal of Consumer Psychology*, 20(4), 431–441.
- Snow, C. P. (1964). *The two cultures: A second look*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Townsend, C., & Shu, S. B. (2010). When and how aesthetics influences financial decisions. *Journal of Consumer Psychology*, 20(4), 452–458.
- Venkatesh, A., Joy, A., Sherry, J. F., Jr., & Deschenes, J. (2010). The aesthetics of luxury fashion, body and identify formation. *Journal of Consumer Psychology*, 20(4), 459–470.
- Veryzer, R. W., Jr., & Hutchinson, J. W. (1998). The influence of unity and prototypicality on aesthetic response to new product designs. *Journal of Consumer Research*, 24, 374–394.
- Wyer, Robert S., Clore, Gerald L., & Isbell, Linda M. (1999). Affect and Information Processing. *Advances in Experimental Social Psychology*, 31, 1–77.
- Yang, X., Zhang, J., & Peracchio, L. A. (2010). Understanding the impact of self-concept on the stylistic properties of images. *Journal of Consumer Psychology*, 20(4), 508–520.



Theoretical article

НОВ ПОГЛЕД КЪМ ИЗСЛЕДВАНИЯТА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОСОБЕНОСТИ НА ПРЕДПРИЕМАЧА

A NEW LOOK AT RESEARCHES OF ENTREPRENEUR'S PSYCHOLOGICAL FEATURES

Bilyana Yordanova, Ph.D., *, Lyudmil Krastev, D.Sc.**

* Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski" Blagoevgrad, Bulgaria.

** Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski" Blagoevgrad, Bulgaria.

Резюме

Основните елементи на настоящия подход могат да бъдат представени по следния начин. Икономическите отношения се формират в хода на икономическата действителност, независимо от желанията и намеренията на стопанските субекти. Като обективни икономически фактори те влияят, от една страна, на социално-психологическите явления (отношението на предприемачите към икономическите условия и настъпващите промени, междуличностните и междугруповите отношения в предприемаческата среда), а от друга, на реалното икономическо поведение на предприемачите като субекти на икономическата дейност, определяне на нивото и посоката на тяхната бизнес дейност.

Ключови думи: личностни особености, предприемачество, икономическа активност

Abstract

The main elements of this approach can be presented as follows. Economic relations are formed in the course of economic reality, regardless of the desires and intentions of economic entities. As objective economic factors, they influence, on the one hand, the socio-psychological phenomena (the attitude of entrepreneurs to economic conditions and changes, interpersonal and intergroup relations in the entrepreneurial environment), and on the other, the real economic behavior of entrepreneurs as subjects of economic activity, determining the level and direction of their business activity.

Keywords: personal characteristics, entrepreneurship, economic activity

В съвременната психологическата литература се утвърждава един модерен подход за определяне на предприемача не само като субект на определен вид икономическа дейност, а като личност от специален психологически тип, отличителните свойства на която могат да се проявят и разгледат без оглед на съдържанието на икономическата функция, изпълнявана от нея. Тази идея служи като мощен тласък за провеждане на психологически изследвания, чиято основна цел е търсенето на онези специфични качества, които насърчават хората да правят бизнес и гарантират ефективното изпълнение на бизнес функциите.

Разработват се теоретични идеи и емпирични подходи за изследване на мотивацията, като един от първите сериозни опити при използване на теорията и методите на психологическата наука за анализиране и решаване на проблеми на икономическото развитие ([Brandstätter, 2011](#); [Densberger, 2014](#)).

Тук отличителната психологическа особеност на предприемачите се характеризира с по-високо ниво на мотивация за постижения, което се определя като конкуренция с определени съществуващи стандарти. Мотивацията за постижение се проявява при следните условия:

- ситуацията в поведението на индивида се характеризира с наличието на определени стандарти, според които се оценява успехът или неуспехът на личността да реши задачите;
- индивидът счита себе си като субект, отговорен за резултатите от своето поведение;
- постигането на успех в решаването на проблема не е предопределено; но свързано с определено ниво на риск.

С помощта на специално разработени ключови категории експериментаторите анализират съдържанието на фиксираната честота на тези, които показват проявата на мотивацията за постигане на успех. Полученият индекс служи като количествена оценка на тежестта на мотива. След дълга поредица от лабораторни експерименти се стига до извода, че индивиди с високо ниво на мотивация за постижения се държат като успешни, рационални предприемачи. Те установяват за себе си средно ниво на трудност на задачите и се стремят да постигнат максимален успех при решаването им ([Levine, & Rubenstein, 2017](#)).

В допълнение, те се характеризират с: положително отношение към ситуацията на постиженията; стремеж за решаване на интересни, доста сложни, но наистина постижими задачи; увереност в успешното решаване на проблема; висока упоритост при постигане на целта; желание за разумен риск и липса на интерес към изключително сложни или много прости задачи; интерес към ситуацията на конкуренция с други лица и активно търсене на информация за техните резултати; проява на активност, решителност и отговорност за резултата в несигурни ситуации; повишаване на нивото на претенции за постигане на успех и неговото намаляване в случай на неуспех. Следователно предприемачите и хората, постигнали успех в бизнеса, имат по-голяма нужда от успех, отколкото професионалистите, които не са предприемачи. Резултатите от емпирични изследвания, проведени в няколко страни, потвърждават това предположение ([Hvide & Panos, 2014](#)).

Изключително интересни се явяват изследванията разграничаващи мотива за постигане на успех и мотива за избягване на неуспех. Хората, мотивирани да постигнат успех, се характеризират с: ясно поставяне на положителни цели на дейността и активен последователен стремеж за постигането им, увереност в своите възможности, адекватна самооценка. Те предпочитат задачи със оптимална трудност, а в случай на неуспех мобилизират силата си и увеличават активността си. Хората, мотивирани да избягват провал, показват: несигурност в своите възможности, безпокойство в очакване на евентуален провал. Те често се характеризират с недостатъчна самооценка (надценена или подценена), така че са склонни да избират или много лесни, или много трудни задачи. Успехът увеличава тяхната активност, но неуспехите водят до още по-драматично намаляване ([Lofstrom et. all. 2014](#)).

Индивидуалните характеристики на мотивацията на човека се определят от комбинация от различни видове мотивация в различни степени на изява. Според много изследователи отличителна черта на успешните предприемачи е яркото преобладаване на мотивацията за успех над мотивацията за избягване на неуспехи. Практиката на психологическо консултиране показва, че с помощта на специални упражнения е възможно да се коригират индивидуалните характеристики на мотивацията на човек, като се повиши самочувствието му и се съсредоточи върху постигането на успех ([Henrekson & Sanadaji, 2014](#)).

A NEW LOOK AT RESEARCHES OF ENTREPRENEUR'S PSYCHOLOGICAL FEATURES

В зависимост от локализацията на контрола хората се разграничат според мястото, където те локализируют факторите, контролиращи тяхното собствено поведение и значими за тях събития. Личности с преобладаване на външен локус на контрол са склонни да вярват, че основните значими събития от живота им се определят (контролират) главно от външни обстоятелства (благоприятни външни условия, влияние на други хора, случайност и т.н.). Те са склонни да обясняват своите успехи и неуспехи главно с външни за себе си фактори. Индивиди с преобладаващ вътрешен локус на контрола, напротив, вярват, че самите те са в състояние да контролират до голяма степен значимите събития за себе си и са склонни да поемат отговорност както за своите постижения, успехи и неуспехи. Оценявайки нивото на екстерналност - интерналност на контрола много изследователи доказват, че разпространението на външния локус на контрол често се комбинира с такива качества като податливо, зависимо поведение, несигурност, безпокойство. Личности с преобладаваща интерналност са по-активни, независими и независими, те са по-уверени в себе си, имат по-висока самооценка и проявяват по-голяма отговорност за поведението си ([Dillon & Stanton, 2016](#)).

Резултатите от изследванията потвърждават връзката между вътрешния локус и мотивацията за успех. Тези данни са в основата на хипотезата, че предприемачите се характеризират с по-високо ниво на интерналност в сравнение с непредприемачите, например мениджърите. Резултатите от редица емпирични изследвания ([Lofstrom et al., 2014](#); [Caliendo et al., 2014](#); [Hyytinen et al., 2015](#)), потвърждават тази хипотеза. Те също доказват, че мениджърите с по-високи оценки на вътрешен локус контрол показват по-висока маркетингова активност и са по-склонни към иновации в управлението на производството.

Икономическата активност в условията на несигурност и риск е една от отличителните черти на предприемаческата дейност, поради което значителен брой психологически изследвания са посветени на проучването на отношението на предприемачите към риска ([Wilson et al., 2007](#)).

За да проучи отношението на предприемачите към риска, се прилага техника включваща редица ситуации, където трябва да се направи избор между по-безопасни (по-малко рискови), но по-малко привлекателни и по-рискови, но по-привлекателни алтернативи ([Manso, 2016](#)).

Въз основа на получените данни се заключава, че по-успешните предприемачи се характеризират с предпочитание към умерен риск. В сравнително проучване на мениджъри и предприемачи (мениджъри - собственици на фирми) се установява липсата на значителни разлики между тях по отношение на риска. Въпреки това, в сравнение със средните стойности, като цяло предприемачите показват по-високо равнище на рисково поведение ([Parker, 2012](#)).

Важно е да се подчертае, че когато се изследва отношението към риска, не бива да се ограничаваме до обективно определени характеристики на рисковете на дадена ситуация (вероятност за успех или загуба), а е необходимо да се вземат предвид особеностите на възприемането и оценката на степента на риска от самите субекти, т.е. предприемачи. Тази субективна оценка до голяма степен зависи от тяхната личностна преценка на благоприятните условия и собствената им способност за постигане на успех. С висока оценка на собствените си способности и усилия предприемачът може субективно да оцени ситуацията за себе си като по-малко рискова, отколкото изглежда на външен наблюдател или изследовател ([Densberger, 2014](#)).

Множество проучвания в областта на предприемачеството вече доказват важноста на социалните, икономическите и дори политическите фактори при вземане на решение за избора на предприемаческа кариера. За съжаление наличието на психологически черти у индивида, които съответстват на съвременния психологически портрет на предприемача, не гарантират истински

успех бизнес ([Hunt, 2015](#)). Последните години на изследване се характеризират с интересна промяна в посоката на научните изследвания от изследването на предприемаческото желание за независимост, самостоятелност или финансова независимост към обект на положително психологическо отношение към себе си и света ([Glaeser et al., 2015](#)). Разбира се, няма смисъл да се отрича значението на знанието, компетентността, професионализма, ангажираността, но възможностите на психологията могат да бъдат определящият фактор, който води предприемача към успеха. Надеждата, оптимизмът, увереността в бъдещето, високата самоефективност, способността за бързо възстановяване от неуспехите са основните градивни елементи за изграждане на успешна бизнес стратегия.

Високата самоефективност се възприема като необходимост при решаването на сложни проблеми. Множество изследвани доказват връзка между вземането на решения за предприемаческа кариера и степента на индивидуална самоефективност ([Glaeser et al., 2015](#)). Успешните предприемачи имат постоянно високо ниво на самоефективност и в допълнение има данни, показващи корелация на нивото на самоефективност с доходите ([Ghani et al., 2013](#)). Въз основа на идеята, че чувството за оптимизъм е свързано с интерпретацията на минали успехи и неуспехи, може да се види простата логика на връзката между оптимизма на предприемача и усилията, които полага, за да постигне бъдещ резултат и да се заключи, че колкото по-голям е оптимизмът, толкова по-висока е степента на желаната цел ([Caggese, 2012](#)).

Интересни са изследванията на феномена лични убеждения. Има малко такива изследвания, но те показват съществуващата връзка между нагласите и удовлетвореността от управлението на бизнеса. Нагласите могат да послужат като добър показател за оценка на важността на собствените цели, възможните шансове за успех и готовността да се реализират намеренията ([Block et al., 2015](#)). Трябва да се отбележи, че всички тези положителни оценки не са постоянни качества, като личностните черти на даден индивид и могат да се развият чрез обучение. Авторите определят тези положителни психологически нагласи като измерими и аналитични и виждат добри перспективи в бъдещите изследвания.

За съжаление, сравнително малко изследвания са посветени на ролята на доверието в предприемачеството. Повечето от тези изследвания се фокусират върху значението на социалните мрежи за създаването на предприятия и растежа на бизнеса. Много от тях косвено влияят върху ролята на доверието. Мрежите съдържат доверие, което в случая е описано като някакъв вид лепило или сноп, който държи части от мрежата заедно ([Hurst & Pugsley, 2016](#)). Освен това мрежите помагат на новото начинание за създаване на легитимност на компанията. Това е пряко свързано с доверието, тъй като липсата на легитимност отразява липсата на доверие. Новите компании са неизвестни, така че техните потенциални клиенти и партньори не им вярват и бизнесът не се развива. В този контекст [Densberger, \(2014\)](#), посочва, че успешните нови предприемачи са преди всичко тези, които могат да изградят доверителни мрежи, които им помагат да създадат легитимност в рамките на своя пазар.

Друга интересна област на изследване на предприемачеството е антропологичният подход, който изучава етническата идентичност като форма на социален капитал, подпомагайки предприемачи от малки националности или мигранти да открият бизнес и да завладеят пазара. Проучването на предприемачеството в етническите малцинства ([Henrekson & Sanadaji, 2014](#)) предизвиква голям интерес поради непрекъснато увеличаващия се поток от мигранти, например от Азия и Африка към развитите икономики. Тук се крие глобалният интерес за изследването на миграционното предприемачество като приемане на глобални измерения в малкия бизнес в централните градове на Европа и САЩ. Доказателствата сочат, че дори когато са изправени пред значителни затруднения при организирането и управлението на бизнес, мигрантските бизнеси са доста стабилни поради способността да разчитат на развитите етнически социални мрежи, да не говорим за силни взаимни

роднински връзки, които са основни за житейските стилове, характерни за източните култури ([Lofstrom et al., 2014](#)).

Утвърждава се тенденцията малките предприемачи, които основават бизнеса си на базата на етнически социални мрежи да се стремят да се присъединят към официални организации след постигане на финансова стабилност. Като цяло, според проучванията на антропологичния подход към изучаването на предприемачеството трябва да се обърне повече внимание, отколкото е правено досега.

Процентът на предприемачите, работещи извън официални организации, е 17% в страните с развита икономика, докато в развиващите се страни този показател е около 40% от БВП. Тези данни ясно подкрепят съществуването на връзка между степента на развитие на икономиката на страната и степента на сложност на неформалния бизнес. Големият въпрос е как възниква социалната идентификация на неофициалните предприемачи и как тези предприемачи идентифицират и използват нови възможности за своя бизнес ([Antoncic et al., 2015](#)).

Предприемачеството е поле за пресичане на личността и индивидуалните възможности и следователно областта на изследване на връзката между личностните черти и успеха на идентифицирането и използването на нови възможности продължава да представлява интерес.

Проучването на когнитивните механизми, прилагани от предприемачите в условия на несигурност е все още неразкрит проблем. Изучаването на автономността, иновациите, отношението към риска, конкурентната агресивност и предвидливост са специална област на изследване в психологията на предприемачеството. Анализът на рисковия афинитет на предприемачите не показва видима разлика между отношението към риска на предприемачите и наетите мениджъри. Това най-вече означава, че въпросът за психологическите разлики между предприемачи и наемни служители остава отворен, както и въпросът дали тези психологически черти са стабилни или се променят с течение на времето. Психологическият портрет на едрия предприемач е различен от психологическия портрет на предприемач работещ в сферата на малкия или семеен бизнес. Това може да доведе до необходимост от диференциране на типовете предприемачи в тази социална група, в зависимост от психологическите характеристики, свързани с растежа на бизнеса ([Koellinger & Thurik, 2012](#)).

Развива се научният анализ на феномена предприемачество и неговите психологически характеристики. Особено през последните години разбирането на това явление става все по-актуално, защото се формира нова социална група, която в общественото съзнание оказва голямо влияние върху икономическия и политическия живот ([Dawson et al., 2014](#)). Авторите се опират на общото предположение, че развитието и успехът на предприемаческата дейност се влияе както от външни социално-икономически условия, така и от собствените възможности на предприемачите в развитието на техния бизнес. Изследват са такива социално-психологични явления като мотиви, цели и ценности в сферата на икономическата дейност, нивото на стремежите и оценката на собствените способности за постигане на успех, отношение към риска, конкуренция и провал в бизнеса.

Серия от проучвания на характеристиките на предприемачите включва регионалните особености и различията, основани на пола. Във връзка с включването на все повече жени в предприемаческата дейност важна научна задача е изучаването на социално-психологическите характеристики на мъжете предприемачи и жените предприемачи ([Brandstätter, 2011](#)).

Теоретичният анализ показва, че интензивното развитие на изследванията в областта на социално-психологическите явления в икономическата сфера се дължи до голяма степен на необходимостта от

научно разбиране на личностните и ценностно-мотивационни ефекти от радикалните икономически промени, през последните години, и влиянието на социално-психологическите фактори върху процеса и резултатите от тези промени. При тези условия настоящият научен проблем придобива особена значимост поради необходимостта от изучаване на взаимовръзките и взаимодействията на икономическите и социално-психологическите явления.

Въпреки интензивното развитие на научните изследвания в редица области (предимно приложени), сегашното състояние на предприемаческата психология се характеризира с липса на разработка на редица теоретични проблеми, свързани с определянето на предмет, структура и методологични принципи. Изследването на личностните особености на предприемачите следва подхода в съответствие с който икономическата психология се разглежда като един от приложните отрасли на социалната психология (заедно с политическата, правната, организационната и др.). Предметът са психологическите явления, които характеризират индивида и групата като субекти на икономическо поведение (дейност), икономическо взаимодействие и икономически отношения.

Теоретичният анализ на предприемачеството показва, че то е сложно социално-икономическо и психологическо явление. Като част от настоящия подход предприемачеството се разглежда като особен вид икономическа дейност, при която предприемачът действа като създател и организатор на собствен бизнес, предприятие и собственик на средствата за производство, което коренно разграничава предприемачеството от наетия труд. Анализът на психологическите изследвания на предприемачеството позволява да се опишат наличието на специфични социално-психологически особености, характерни за предприемачите, които следва да се проявят в специфичните психологически отношения на стопанските субекти.

Психологическите отношения са специален, независим клас психични явления. Класификацията на психологическите отношения от гледна точка на спецификата на техните теми може да бъде представена, както следва: психологически отношения на индивид, междуличностни отношения, вътрешногрупови отношения, междугрупови отношения. Последните три групи са обединени в класа на социалните и психологическите отношения и съответстват на различни нива на организация на обществото като система от социални връзки между субектите.

Терминът „групов субект на психологическите отношения“ или „групата като субект на психологическите отношения“ може да има поне две различни значения. Първо: сходството на психологическите отношения на индивидите според едни или други критерии, което дава възможност да се причислят към един и същ социален и психологически тип и което, поне потенциално, е в основата на тяхната психологическа общност и, второ, осъзнаването от индивидите на сходството на тяхното положение в основната система, т.е. създадени обективни социални отношения и взаимоотношения, включително съвместни дейности, и формиране на тази основа на чувство за принадлежност към една единствена социална общност.

Социално-психологическите отношения са субективно отражение на обективните социални връзки и взаимоотношения, които се развиват между индивидите и групите като субекти на тези отношения в съзнанието на представители на тези групи. Те са и форма на реализация на социалните отношения в общуването и взаимодействието на индивидите и групите, в субективните психологически и икономически отношения между тях ([Levine, & Rubenstein, 2017](#)). Социално-психологическите отношения, като фактори, регулиращи социалното поведение на индивидите и групите, могат да окажат значително влияние върху формирането и развитието на социалните връзки и отношения. Условието на социалните и психологическите отношения между хората от обществеността, включително индустриално-икономическите отношения, в никакъв случай не е линейно и

недвусмислено. По-правилно е да се говори за взаимната връзка и взаимната зависимост на тези отношения в реално поведение, комуникация и взаимодействие между индивиди и групи ([Hyytinen et al., 2015](#)).

Под икономическа дейност се има предвид производството на стоки и услуги въз основа на използване на ресурси (материални, финансови, трудови) и насочени към генериране на доход (печалба). Според съдържанието му донякъде това е понятие икономическо поведение и се характеризира по-широк спектър от прояви на дейността на субектите, свързани с разпореждането с ограничени ресурси и включени в икономическите отношения не само производство, обмен и дистрибуция, но и спестявания и потребление ([Wilson et al., 2007](#); [Glaeser et al., 2015](#)).

В условията на пазарна икономика основните видове икономическа дейност са: работна заплата, индивидуално и колективно управление и предприемачество. Тоест разликите във видовете икономическа дейност са пряко свързани с разликите във формите на собственост върху средствата за производство. Субектите на икономическата дейност са не само отделни индивиди, но и социални групи, свързани от икономическите отношения на производство, обмен и дистрибуция.

Под предприемаческа дейност се разбира вида икономическа дейност, свързана с разпореждането с ресурси, които са собственост (пълна или частична) на стопански субект и насочена към генериране на доход (печалба). Отличителни черти на предприемаческата дейност са инициативността в насърчаването и осъществяването на предприемачески идеи, независимостта при вземане на икономически решения, участието в разпределението на печалбите и отговорността за риска от провал. Като собственици на средствата за производство и организатори на производството на стоки и услуги, предприемачите като социална група се различават от служителите (включително мениджърите), които не са до голяма степен собственици на средствата за производство, не участват активно в разпределението на печалбата и не носят отговорност за своя имот с риск от провал.

Психологическите отношения на субектите на икономическа дейност са емоционално оцветени представяния и оценки на различни предмети, явления и събития, свързани с икономическата дейност на субектите. Емоционалната (оценена) страна на връзката е съвкупност от субективни, емоционално оцветени мнения и оценки, чиито обекти са външните условия на стопанска дейност, представители на различни социални групи, с които те са свързани с партньор и други форми на взаимодействие, характеристики на икономическата дейност и нейните субекти. Когнитивната (рационална) страна на връзката е свързана с осъзнаването и рационалната оценка от страна на субекта на различни аспекти на неговата икономическа дейност. Поведенческата страна на връзката е представена в съзнанието на субекта под формата на възприемани мотиви и цели на неговата икономическа дейност, намеренията и готовността му да осъществява определени видове икономическа дейност ([Ghani et al., 2014](#)).

Изследването на психологическите отношения на субектите на икономическа дейност може да разкрие съществените особености на взаимодействието на икономическите и социално-психологическите явления и да проследи тяхното влияние върху динамиката на психологическите отношения. В същото време промените в производствените и икономическите отношения, и на първо място, имуществените отношения върху средствата за производство, могат да се считат за важен фактор, определящ динамиката на психологическите отношения, а психологическите отношения на отделни и групови субекти на икономическата дейност, изпълняващи функцията за регулиране на икономическата дейност на субектите, могат да бъдат важни фактори - икономически промени и по-специално социално-икономически стратификационни процеси.

References

- Antoncic, B., T. Bratkovic Kregar, G. Singh & A.F. DeNoble. (2015). The big five personality–entrepreneurship relationship: Evidence from Slovenia. *Journal of Small Business Management*, 53(3), 819-841.
- Block, J., P. Sandner & F. Spiegel. (2015). How do risk attitudes differ within the group of entrepreneurs? The role of motivation and procedural utility. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 183-206.
- Brandstätter, H. (2011). Personality aspects of entrepreneurship: A look at five meta-analyses. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 222-230.
- Caggese, A. (2012). Entrepreneurial risk, investment, and innovation. *Journal of Financial Economics*, 106(2), 287-307.
- Caliendo, M., F.M. Fossen & A.S. Kritikos. (2010). The impact of risk attitudes on entrepreneurial survival. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 76(1), 45-63.
- Dawson, C., D. De Meza, A. Henley & G.R. Arabsheibani. (2014). Entrepreneurship: Cause and consequence of financial optimism. *Journal of Economics & Management Strategy*, 23(4), 717-742.
- Densberger, K. (2014). The self-efficacy and risk-propensity of entrepreneurs. *Journal of Enterprising Culture*, 22(04), 437-462.
- Dillon, E.W. & C.T. Stanton. (2016). Self-Employment Dynamics and the Returns to Entrepreneurship. *Harvard Business School Working Paper No. 17-022*.
- Ghani, E., W.R. Kerr & S. O’Connell. (2013). Local industrial structures and female entrepreneurship in India. *Journal of Economic Geography*, 13(6), 929-964.
- Glaeser, E.L., S.P. Kerr & W.R. Kerr. (2015). Entrepreneurship and urban growth: An empirical assessment with historical mines. *Review of Economics and Statistics*, 97(2), 498-520.
- Henrekson, M., Sanadaji, T. (2014). Small business activity does not measure entrepreneurship. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(5) 1760–1765.
- Hunt, J. (2015). Are immigrants the most skilled US computer and engineering workers? *Journal of Labor Economics*, 33(S1), S39-S77.
- Hurst, E., G. Li, & B.W. Pugsley. (2014). Are household surveys like tax forms: Evidence from income underreporting of the self employed. *Review of Economics and Statistics*, 96(1), 19-33.
- Hvide, H.K. & G.A. Panos. (2014). Risk tolerance and entrepreneurship. *Journal of Financial Economics*, 111, 200-223.
- Hyytinen, A., M. Pajarinen, & P. Rouvinen. (2015). Does innovativeness reduce startup survival rates? *Journal of Business Venturing*, 30(4), 564-581.
- Koellinger, P. D., Thurik, A. R. (2012). Entrepreneurship and the business cycle. *Review of Economics and Statistics*, 94(4) 1143–1156.
- Levine, R. & Y. Rubenstein (2017). Smart and illicit. Who becomes an entrepreneur and do they earn more? *Quarterly Journal of Economics*, 132(2), 963-1018.

A NEW LOOK AT RESEARCHES OF ENTREPRENEUR'S PSYCHOLOGICAL FEATURES

- Lofstrom, M., T. Bates & S.C. Parker. (2014). Why are some people more likely to become smallbusiness owners than others: Entrepreneurship entry and industry-specific barriers. *Journal of Business Venturing*, 29(2), 232-251.
- Manso, G. (2016). Experimentation and the returns to entrepreneurship. *Review of Financial Studies*, 29(9), 2319-2340.
- Parker, S. C. (2012). Theories of entrepreneurship, innovation and the business cycle. *Journal of Economic Surveys*, 26(3) 377–394.
- Wilson, F., J. Kickul, & D. Marlino (2007). Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Career Intentions: Implications for Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(3), 387–406.



Theoretical article

УПРАВЛЕНИЕ НА УЧИЛИЩНИЯ ТОРМОЗ

BULLYING MANAGEMENT

Eleni Vamvaka *

*Ph.D. Student at Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

Резюме

Управлението на конфликтите е една от най-важните стратегии за справяне с тормоза в училище. Целта на тази статия е да се разгледа как може учителя да разпознае конфликтите, кои техники може да използва за управление на конфликти и как може да оцени своите интервенции за намаляване на насилието.

Ключови думи: тормоз, начално училище, управление на конфликти, техники за управление.

Abstract

Conflict management is one of the most important strategies to tackle bullying at school. The purpose of this article is to examine how the teacher can recognize conflicts, which techniques he can use to manage conflicts and how to assess his interventions to reduce violence.

Key words: harassment, primary school, conflict management, management techniques

Техники за управление на конфликти при ученици в началните училища

Разпространението и степента на тормоз в училище прави наложително проблемът да се разгледа незабавно, и да се прилага директна и ефективна намеса за справяне с тези форми на поведение. В същото време трябва да се прилага стратегия за превенция на училищни тормоз, като мерките за преодоляване и превенцията трябва да бъдат взаимно свързани. Интервенциите трябва да бъдат холистични и да включват семейството, училището, децата и общността като цяло. Изучаването на насилието в училище (тормоз в училище) поставя редица въпроси: „Гръцките учители имат ли знания и умения за справяне с кризата?“ „В състояние ли са те да разпознаят кризата и да действат като възпиращ фактор и превенция?“

Установява се, че повечето случаи на насилие и тормоз в училище се премълчават, тъй като доминира възгледа, че ако се появят и излязат на „повърхността“, тогава те разкриват и заклемяват както извършителите, така и жертвите, а също би уронило престижа на училището. В същото време е налице незнание и липсва информация за управлението на този социален проблем. Родителите едва ли разговарят с децата си по въпроса за вътреучилищното насилие, децата-жертви избягват да искат помощ, а учителите говорят малко за проблема на насилието или често не се намесват, когато се появят такива явления.

Терминът "конфликт в училище" се определя като "всяко несъгласие, при което участващите лица възприемат, че техните потребности, интереси и интереси са

застрашени". Конфликтите, в зависимост от степента на възникване, водят до различни резултати. Когато има елемент на заплахата, тогава конфликтът е по-интензивен и отношенията между противоположните страни стават враждебни. Освен това конфликтите са субективни (липсва елементът на обективност и съпричастност¹, [Raitsou & Ralli, 2013](#)), т.е. всеки човек интерпретира и преживява конфликта чрез своите представи, основан на собствените си преживявания и много често той е възможно да чувства заплахата, която да не съществува действително.

Друго определение дефинира конфликта като *"преследване на несъвместими или поне привидно несъвместими цели по такъв начин, че ползите за едната страна са за сметка на другата"*. Според дефиницията индивидът се стреми да доминира над другите, но и да постигне целите си. Конфликтът може да възникне след вербален конфликт на мнение, в резултат на съревнование и несъгласие, или дори може да бъде под формата на ревност или враждебност, причинени от различни ситуации, преобладаващи в училищната единица. Преследването и усърдните усилия на всички членове на екипа, за да постигнат общите си цели и стремежи, могат да действат като инструмент за премахване на конфликтните ситуации между членовете на екипа ([Passia et al., 2016](#)).

Много изследователи са съгласни, че липсата на социална подкрепа е пряко свързана с появата на тормоз в училище. Учениците без приятелски отношения прекарват времето си в училище сами, особено по време на почивката, като създават благоприятни условия да бъдат в ролята на жертва, докато социалният кръг може да функционира като защитна мрежа за учениците ([Pagouni & Antoniou, 2014](#)). Така, самотните и интровертни деца са "лесна" цел на виктимизация, такава е и групата на децата със специални образователни потребности.

За да се промени в дългосрочен план поведението на извършителя на насилие се предлагат редица мерки, свързани с обучение в специфични умения, несъвместими със сплашване, като съпричастност и разбиране на позицията, възприемането на ситуациите от различна гледна точка, техники на управление на гнева и други емоции, просоциално поведение, поемане на отговорност и развиване на състрадание към човешкото същество ([Macklem, et al., 2003](#)).

Метакогнитивните анализи на изследователската работа на Laurin J. Wallace BSc, Dranka J., Aterman S., ВАН, Tonmyr L (относно всички видове злоупотреба с деца и юноши в Канада) показват, че регистрацията и изучаването на данните от различните анализирани подходи са важна база данни в изследванията и разработването на техники за решаване на въпросите, свързани с насилието в училище (в различните му форми), особено при тийнейджърите. Учителят като пряк участник в процеса на управление на класната стая трябва да се обучава в научни подходи за умения за справяне с конфликтите между учениците, с цел минимизиране на негативните последици от конфликтите и тормоза в училище.

Мненията и позициите на учителите за училищния тормоз имат пряко значение за ефективно му управление, според теорията за самоефективността. Според вътрешно

¹ Емпатията се определя като "способността на съветника да освободи себе си и личните си възприятия и да бъде прехвърлен на позицията на съветника, за да разбере точно как се чувства, мисли и възприема света около себе си, другия, различен от него." ([Raitsou & Ralli, 2013](#)).

BULLYING MANAGEMENT

проучване на нагласите и възприятията на учителите по въпроса за тормоза в училище, се оказва, че те, макар и да признават важноста на тяхната роля в ефективното управление на насилието, нямат самочувствие и увереност, че могат да управляват ефективно тези явления. Те имат ключова роля в решаването на проблема, като избягват да прилагат превантивни мерки, които се осъществяват в началото на учебната година ([Felouka, 2010](#)).

За успешен резултат от интервенциите за справяне с тормоза и конфликтите в основното училище е необходимо първо да се идентифицират и определят целите, които са важни за всички обучаеми, като емпатия и контрол на импулсивността. След това е необходимо систематично и ежедневно (а не от време на време) да се създадат условия у учениците да се формират социално-емоционални умения, да бъдат обучени на ефективни и не насилствени стратегии за разрешаване на проблеми и конфликти. Учителят в тези случаи трябва да играе важна ролята. В същото време е възможно да се насърчи разрешаването на конфликти чрез медиацията на връстниците ([Felouka, 2010](#)).

Основни предпоставки за успешни резултати при използването на стратегии за справяне с тормоза в училище са включването на цялата училищна рамка в управлението на училищния тормоз. Всеки ученик или учител трябва да има активно участие, за да развие умения и ако е възможно да научи и другите ([Burton et al., 2015](#)). Първоначално, най-важната стъпка в превенцията на насилието в училище и училищните престъпления е създаването на екип за управление на кризи, съставен от преподаватели, психолог, социален работник и училищна сестра ([Eisenbraun, 2007](#)). Поддържането на връзка между училище и родители е друга мярка, която може да осигури психологическа подкрепа на децата – обект на, техните жертви и техните семейства ([Larson et al., 2002](#)).

Първата стъпка в интервенцията, насочена към подпомагане на жертвите, е насърчаването им за да докладват инцидента на учителя. За да стане това, е необходимо учителят да вдъхва доверие на учениците, и особено да ги изслушва с дължимата грижа и да отговаря по подходящ начин на нуждата им от защита от такива инциденти ([Macklem, 2003](#); [Olweus, 1993](#)). За да не се подценява ситуацията, се препоръчва учителите да се опитат да видят ситуацията от страна на жертвата. Тогава, след като ученикът е казал на учителя, че е бил заплашен, учителят е този, който трябва да се занимава директно с въпроса и да предприеме релевантни мерки, особено в случай, когато жертвата не може да се справи сама.

Ролевите игри, особено в малките класове, са изключително полезни. Така например учениците могат да бъдат помолени да напишат трудните ситуации, с които са сблъскали в миналото, а след това чрез ролеви игри да научат решения, които биха могли да използват в подобни ситуации в бъдеще или по повод инцидент от познатата им среда (училище, новини, квартал) ([Felouka, 2010](#)).

Полезно за превенцията на училищния тормоз може да бъде „тайната“ кутия за съобщения, може в електронен вариант, в която ще бъдат представени предложения или коментари на учениците по въпроси, свързани с класа. Някои ученици не са склонни (обикновено от срам или страх) да съобщават за случаи на тормоз, които са преживели, докато „поверително“ и тайно послание може да бъде по-лесно за тях. Ето

защо учителите трябва да предоставят тази възможност на учениците, така, че те да могат да споделят своите притеснения. ([Felouka, 2010](#)).

Управлението на училищния тормоз не би било ефективно, ако не се изграждат съответни компетентности у ученика, който упражнява тормоз и агресия спрямо своите съученици. В това отношение е необходимо да се изгради ефективен самоконтрол, учениците да опознаят силните си страни и да се формира ефективна Аз-концепция, просоциално поведение, емпатия. Самоконтролът, според С. Мавродиев е свързан с емоционалната саморегулация, ценностната система, волята и др. Самоконтролът, в определен смисъл, е въпрос на научаване, осмисляне и др. ([Mavrodiiev, 2019, p. 402-403](#)).

Управлението и превенцията на училищния тормоз е актуална задача пред училищните власти и цялото общество. Хората не трябва да остават равнодушни при такива ситуации, особено що се отнася до деца от началното училище, които са особено уязвими. Учителите от своя страна трябва да повишават непрекъснато своята квалификация и компетентности, така, че да могат по-успешно да ръководят процесите, протичащи в класната стая. Учениците още от най-ранна възраст трябва да бъдат обучавани в социални и емоционални компетентности, което е превенция за тормоза.

References

- Mavrodiev, S. (2019) *Osnovi na psihologiata* [Basics of psychology] University Publishing House "Neofit Rilski", Blagoevgrad
- Pagouni, M. & Antoniou, A. (2014). School bullying and students with special educational needs. *Panhellenic Conference on Educational Sciences*, 548-556.
- Passia, M., Petkou, P. & Tsitsiou, E. (2016). *Conflict resolution in the classroom*. Alexandroupoli: Pedagogical Department of Primary Education.
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 459-469.
- Burton, B., Lepp, M., Morrison, M., & O'Toole, J. (2015). Drama for learning in professional development contexts: A global perspective. *Acting to manage conflict and bullying through evidence-based strategies* (pp. 119-141). Switzerland: Springer International Publishing.
- Larson, J., Smith, D. C., & Furlong, M. J. (2002). Best practices in school violence prevention. *Best practices in school psychology IV*, 2, 1081-1097.
- Olweus D.(1993), *Bulling at school. What we know and what we can do*. Oxford British Library.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Raitsou, Th. & Ralli, A. (2013). *The Counseling Action of Primary Education Teachers. Investigating parent 'perceptions and attitudes about counseling students' families with Down syndrome*. Alexandroupolis: Department of Preschool Education Siences.
- Felouka, V. (2010). *Bullying / victimizations among students: Identification & treatment (educational interventions)*. Retrived on 08/14/2018 from:<http://blogs.sch.gr/gmamakis/files/2014/10/.pdf>

Theoretical article

УЧИЛИЩНИЯТ ТОРМОЗ

THE SCHOOL BULLYING

Eleni Vamvaka *

*Ph.D. Student at Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria.

Резюме

Училищният тормоз е многостранно и съвременно явление. Става въпрос за ситуация, в която умишленото, непровокирано, системно и повтарящо се насилие се случва между ученици или деца на една и съща възраст с цел налагане и потискане, причинявайки физическа и психическа болка. Целта на настоящата статия е да представи феномена училищен тормоз и да разкрие неговите същностни характеристики.

Ключови думи: тормоз, насилие, начално училище, глобално явление

Abstract

School bullying is a multifaceted and modern phenomenon. This is a situation in which deliberate, unprovoked, systematic and repetitive violence occurs between pupils or children of the same age for the purpose of enforcing and oppressing, causing physical and mental pain. The purpose of this article is to present the phenomenon of school harassment and to reveal its essential characteristics.

Key words: bullying, violence, elementary school, global phenomenon

През последните години се наблюдава увеличаване на девиантното поведение сред непълнолетните във и/или извън училище. Един от последните примери за такова поведение, който за съжаление завърши трагично е с Вангелси Якумакис, студент от Ретимно, който през март 2015 г. беше първата жертва на тормоз в Гърция¹ ([Papadopoulos et al., 2015](#)). В близкото минало, през юли 2018 г., един младеж завършва живота си със самоубийство, оставяйки бележка на родителите си, в която изразява обичта към семейството си, но успоредно с това обяснява и причините поради които е пристъпил към този акт. Според съобщенията от полицейския доклад, младежът в своето писмо назовава конкретните лица, които са упражнявали системен тормоз над него ([Kardara, 2018](#)).

Управлението и справянето с това явление е едно от предизвикателствата, пред които е изправено съвременното общество. Постоянно се представят нови случаи на тормоз, при които учениците стават извършители или жертви. Това налага задължително да се проучи естеството на проблема и свързаните с него въпроси и параметри на национално, европейско и световно равнище. Същност училищният тормоз е трудно да се определи, защото той се проявява в различни форми като: физическо насилие, заплахи със сплашване, дори „тероризиране“. Също толкова сериозни за психиката на детето може да бъде присмехът, изключването и изолацията.

¹ Държавите имат задачата и задължението да провеждат ефективно недискриминационно разследване на случаите на смърт, както се изисква от член 14, според АДДА (Papadopoulos, Konis & Antoniou, 2015).

Поради тези причини учителите трябва да бъдат постоянно бдителни, за да се справят и да управляват всяко явление на сплашване и тормоз. Училищното насилие и тормозът е многомерно социално явление с редица измерения и вредно въздействие върху психо-емоционалното развитие и процеса на обучение на детето ([Smith et al., 2004](#), [Georgiou & Stavrinides, 2008](#)). Тормозът и виктимизацията на учениците в училището са една сравнително нова област на научните изследвания. Това явление е проучено за първи път в Норвегия през 1978 г. след самоубийството² на трима души, при което тормозът е бил признат за социален проблем, а девет години по-късно терминът "тормоз" (Bullying) се появява в научните списания.

Въпреки, че училищното насилие и тормоз започва да се изучава сравнително неотдавна, преди това учениците също са спорили и са се карали³, но не в такава степен. През последните 30-години изследователи изучават това явление, за да помогнат на децата да се справят и разрешават проблемите и конфликтите по алтернативни и ненасилствени начини. А също да предложат стратегии за превенция. Явлението придоби огромни размери сравнително наскоро - през последните 10-15 години ([Center for European Constitutional Law, 2015](#)).

Училищният тормоз не може да се разглежда изолирано извън процесите, които протичат в съвременния свят. Основните „болести“ на съвременното общество и на съвременния човек са: отчуждение, самота, апатия, липса на идентичност, загуба на чувство за собствена ценност и смисъл, усещане за нищожност, невъзможност да се преработват стресорите, усещане за постоянен натиск върху себе си ([Mavrodiev, 2017, p. 332](#)).

Същност на явлението тормоз в училище, видове тормоз

В училището, според съвременните изследвания, се осъществяват динамични взаимодействия, някои от които могат да действат негативно и фрустриращо за развитието на учениците, например чрез затвърждаване на проблемното поведение. Това поведение, появяващо се още в предучилищна възраст, се генерализира, кумулира и се влошава по време на престоя в училището. Делинквентността на учениците и на непълнолетните е многомерно явление с индивидуални, междуличностни и социални измерения ([Kafasari et al., 2007](#)). Това явление касае както самия ученик, така и неговия социален контекст.

Насилието се определя като *"форма на поведение на човек, който умишлено заплашва или действително причинява физически или психологически вреди на друго лице или на себе си, или се стреми към унищожаване на предмети"* ([Karidis, 2003](#)). Насилието може да бъде психологическо, физическо, сексуално или вербално, и обикновено не трае дълго. Училищното насилие се определя като *„налагане на волята на даден ученик над някой друг, с цел причиняването на щети или вреди“* ([Artinopoulou, 2001](#)).

Дефиницията за училищното насилие се определя и ограничава от конкретната социална и културна рамка. Някои характеристики на училищното насилие са: налагането на желание, предизвикване на телесни или материални щети, заплахата за терор и злоупотреба. Училищното насилие, в зависимост от това кой е включен в него, се разделя на училищно

² Самоубийството е крайна форма на проявление на последствията от тормоза. Съществуват научни изследвания, които показват, че виктимизацията, съчетана със суицидни идеи, е признак на суицидни тенденции (Karga, 2013).

³ Училищното насилие и училищният тормоз са толкова стари явления, колкото училището. През последните години обаче се наблюдава глобална мобилизация за ограничаване както на явлението, така и на непосредствените му последствия, а именно виктимизацията на децата (Galanaki, 2010). Насилието срещу индивиди (и особено срещу деца) е практика, имаща корени в дълбините на вековете, освен исторически е и културно обусловена (Karga, 2013).

насилие сред учениците⁴, училищно насилие от учениците към учителите⁵, училищно насилие от учителите към учениците⁶, училищното насилие сред учителите (феномен на морален тормоз или mobbing), който включва и насилието в училище между учителите и училищното ръководство или директора ([Bogiatzoglou et al., 2015](#)). Училищното насилие се формира от специфичната социална и културна рамка, в която се формира и появява ([Chitistodoulou, 2015](#)).

По-конкретно, насилието в училище може да бъде под формата на физическо насилие, вербално насилие, емоционално-психологическо насилие, социално изключване, електронно насилие ([Center for European Constitutional Law, 2015](#)).

- **Телесно насилие:** Това се случва, когато ученик атакува и удари друг свой съученик в тялото.

- **Вербално насилие:** Случва се, когато ученик напада устно, презрително и обижда друг съученик чрез различни изрази.

- **Емоционално/психологическо насилие:** В този случай ученикът лъже и клюкарства срещу някои от своите съученици, за да го накара да се чувства зле или да не се свързва с другите си съученици, или когато упражнява емоционално / психологическо изнудване.

- **Социално изключване:** В този случай, един ученик изважда друг съученик от своята компания, често казвайки: „Ти не си ми приятел“. Той също може да лъже, за да постигне целта си.

- **Електронно насилие:** В този случай, ученикът използва мобилен телефон или социални медии и прави анонимна телефонни обаждания, оставя съобщения за съученик, за да го постави в трудно положение.

При друга класификация на тормоза в училище се използват следните критерии ([Karga, 2013](#)):

- Начините, по които се изразява - пряко и открито (физическо и вербално насилие) или косвено със социални манипулации и клевети за жертвата.

- Броят на децата, които са насилници, имат индивидуално поведение на тормоз или групово действие (което е най-често срещаната форма).

Училищното насилие и тормозът са придобили огромни размери в международен мащаб. Според проучване в Англия през 2001 г. е отбелязано, че 29% от учениците от извадката участват рядко или често в ситуации на тормоз. По-конкретно, 13% са жертви, 10, 6% са извършители и 6, 3% са извършители/жертви. В по-късно проучване беше установено, че 22%

⁴ Телесното насилие, вербалното насилие и "приятелското" насилие са най-честите форми на насилие, практикувани сред учениците. Упражняването на физическо насилие обикновено е под формата на атака или сблъсък. Упражняването на насилие е свързано с намерението или заплахата за нанасяне на вреда и обикновено се характеризира като антисоциално поведение. Сблъсъкът е субективно преживяване на взаимодействието. Процесът и резултатът от всеки конфликт се проучват въз основа на участието на участващите страни. В Европа между 37% (момчета) / 13% (момичета на възраст 11, 13 и 15 години във Финландия) и 69% (момчета) / 27% (момичета в Чешката република) съобщават, че са участвали в инцидент в последните 12-месеца преди проучването 2001/2 (Tsouri & Serli, 2014)

⁵ Учителят като авторитет в училището може да покаже силата си, без дори да я проявява. В Европа има малко изследвания на насилието срещу учители. В един доклад от 1997 г. относно насилието срещу учители във френските училища показва, че физическото насилие срещу учители, главно мъже, е "демонстрация на сила". Около 44% от жертвите са учители мъже и 56% жени. Обратно, 58% от жертвите на вербално насилие са учители мъже и 42% жени. За всички учители най-високият процент е бил между 50 и 60 години (Tsouri & Serli, 2014).

⁶ Насилието, упражнявано от учителите върху учениците, може да бъде сексуален тормоз, физическо и психологическо насилие. Много по-чести са случаите на физическо насилие. Физическото насилие е забранено в 27-те държави-членки на Европейския съюз, но устното унижение е реалност за училищния живот за доста ученици (Tsouri & Serli, 2014).

от ученическото население в различни части на Обединеното кралство е участвал в ситуации на тормоз. В Турция, в едно проучване от последното десетилетие, от 3519 ученици, 22% са били тормозени, 9, 4% извършители / жертви и 9, 2% извършители ([Bogiatzoglou et al., 2015](#)). В Норвегия изследванията показват, че 1 от 7 ученици участват в актове на насилие и виктимизация ([Olweus, 1993](#)).

От горните данни е видно, че тормозът в училище е изключително важен проблем както за училищните власти, така и за всички хора. Феноменът училищен тормоз няма граници, той е присъщ както за бедните, така и за високо развитите страни.

Изясняването на причините за тормоза, създаването на програми за превенция и работата с ученици, извършващи подобни действия е цел, задача и предизвикателство и пред психологическата и педагогическа наука.

References

- Mavrodiev, S. (2017). Savremenniat chovek prez pogleda na Erih From [Modern man through the eyes of Erich Fromm]: *Philosophy, number 3, volume 26*, 331 - 338
- Kardara, A. (2018). *School bullying can be tackled. Collaboration groups in each school*. Recovery in 06/08/2018 from: <https://www.talcmag.gr/hot/o-sxolikos-ekfovismos-mporei-na-antimetopistei/>
- Artinopoulou, V., Babalis, Th. & Nikolopoulos, B. (2016). *Pan-Hellenic research on intra-school violence and bullying in primary and secondary education*. Athens: Ministry of Education, Research and Religions.
- Galanaki, E. (2010). School bulling: How effective are the intervention? *Practices of the Greek Institute of Applied Pedagogy and Education (ELL.I.E.P.EK.), 5o Panhellenic conference on the subject «I learn how to learn», 7-9 May 2010*, 1-8.
- Center for European Constitutional Law (2015). *Material folder for students (Primary school). 'Preparation of training information material and training program for trainers'*. Athens: Themistoklis Foundation and Dimitris Tsatsou.
- Bogiatzogloy, N. Villi, m. & Galani, A. (2015). The phenomenon of school Bullying and its prevention programs. *E-journal of Science & Technology*, 15-23.
- Papadopoulos, N. Konis, A. Th. & Antoniou, (2015). *The responsibility of the State in the case of (school) bullying. Analysis from the point of view of the ECHR and the case law of the ECtHR. Endha*, 22-30.
- Tsouri, A. & Serli, A. (2014). *Intra-school violence against teenagers in Heraklio*. Heraklio: ATEI of Crete.
- Karidis, V. (2003). Foreword to Dimitriou S., *Forms of violence*. Athens: Savvalas.
- Christodoulou, Ts. (2015). The Crisis in society- Family and its Copy to school (school Violence Phenomenon). *Scientific Educational Magazine. Volume 3, Issue 2*, 157-166.
- Karga, S. (2013). *Parents' views on school bullying and child rights. Doctoral thesis*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Katsafari, A., Vlassis, N., & Geroukalis, D. (2007). *Juvenile delinquency. A case study for Kos*. Retrieved on 27/10/2018 from: <http://www.encephalos.gr/full/44-4-07g.htm>.
- Georgiou, St. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29 (5), 574-589.
- Olweus D.(1993). *Bulling at school. What we know and what we can do*. Oxford British Li-brary.
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims of School Bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.



Theoretical article

THEORETICAL APPROACH TO SELF-ESTEEM IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE

Kostas Tafilis*

***Ph.D. Student at Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.**

Abstract

This study deals with the conceptualization of self-esteem from childhood through adolescence to adulthood. Children begin to form the first feelings of self-esteem in the first six weeks of life, depending on how they perceive people to respond to their physical and emotional needs. As they go through the various stages of development, their self-esteem changes depending on how the important adults react to their needs and the degree to which they are successfully completed at each development stage. Adolescence is the age that has enormous consequences in the structure of the adult's character and identity that follows. A person's self-esteem can be influenced by many variables, such as gender, age, place of residence, marital status, overall health status, occupation, religion, ideology, heredity, expectations of himself, but also society, etc.

Key words: *self-esteem, sociology, self-assessment, emotional-psychological state, limitations, evaluation, development*

Perhaps the most important component of human action is how people see themselves, who they really are, and how others see them. [Rosenberg & Simmons \(1972\)](#) and [Rosenberg \(1986\)](#) defined self-esteem as the "positive or negative attitude of the individual towards himself." The word appreciation is defined by "high reputation". Having self-esteem is in essence, having respect, admiration and believing in the high value of oneself. Self-esteem is unconditional and based on "I believe". What one thinks or believes about oneself determines one's self-esteem. A person's past, as an accumulated experience, influences "what he will do today", what will be his behavior, in whatever dimension we encounter it, and is expressed through the perception he has formed, but still continues to shape for him. itself either as an irritation or as a result. We could, therefore, argue that "what you do" is not an action or function of what is happening outside, but rather a function of how you feel about yourself from within, which leads to similar behavioral choices each time. Understand yourself through the perception of the world around you. Sociologists such as George Herbert Mead and Charles Horton Cooley, as well as several psychologists and psychiatrists such as Sullivan, Horney, Maslow, admit that self-perception is shaped, "learned" through interpersonal communication. Adolescence is the age at which we have human development, and it has enormous consequences in the structure of the character and identity of the adult that follows. The body changes and offers search queries, the behavior is modified. This period, "second birth" according to Rousseau, with the new cognitive abilities leads, in the main emotional field, to great tensions and instabilities. It has been described by many

THEORETICAL APPROACH TO SELF-ESTEEM

scholars as a period "full of transitions and oscillations between contradictory and conflicting moods, such as between ... euphoria and melancholy, joy and gloom ..." ([Paraskevopoulos, 1986](#)). Rosenberg finds significant changes in adolescence in terms of Transitions that others define as more social ("symbolic"), others reduce them more to the individual's psyche ("psychoanalytic") and others with a clearer individual orientation ("phenomenological"). Although there is no commonly accepted definition of self-esteem and for many (eg [Burns, 1982](#)) there is no separation from self-perception, self-esteem is defined as a component of perception and indeed the element that is delimited in the realm of emotions and of self-assessment ([Welis & Marwell, 1976](#)). W. James, in fact, gives a more individual and measurable definition of self-esteem in the form of the ratio of the individual's success to the expectations he maintains for himself self-perception. It limits the fluctuation of self-esteem to be clearly influenced by individual choices and moods and leaves less room for social interference. Coopersmith talks about the attitude a person has towards himself and which is an expression of "personal self-esteem". As a quantity that contains emotions, self-esteem is variable and complex in maintaining it at constant and positive levels. A person's self-esteem can be influenced by many variables, such as gender, age, place of residence, marital status, overall health status, occupation, religion, ideology, heredity, expectations of himself, but also of society etc. Self-esteem, in turn affects the individual's behavior, which behavior affects the above variables creating a feedback loop. The importance of approaching the concept of self-esteem in relation to critical adolescence is obvious. The completion of the adolescent's personality formation, the identification of one's identity, one's full socialization, the acceptance of the roles one will be called to play as an adult and one's emotional-psychological state is assisted or limited by one's positive or negative attitude.

According to [Burns \(1982\)](#) three main points seem to be related to self-esteem. The first point is to compare one's self-image with the ideal image one has of oneself or the type of person one would like to be. The second concerns the internalization of the ideal self as evaluated by society, while the third refers to the evaluation of the individual for himself, as relatively successful or unsuccessful in the exercise of what his identity implies. True self-esteem is not based on situations or achievements. True self-esteem says that "I am good enough even when I make mistakes, even when my achievements are small. "I value myself even when others do not." This does not mean that the individual does not continue to work on himself and is constantly evolving. It just shows that he continues to have self-esteem in both the beautiful and the bad situations of his life. When a person has low self-esteem he often evaluates himself under certain conditions and tries to be satisfied by following certain behaviors that will give him fictitious self-esteem. In other words, it can fill the gap created by the lack of self-value with interdependent relationships. Low self-esteem is at the root of most emotional problems. Usually, low self-esteem is experienced in times when he did not live up to his expectations or the expectations of the people around him. In other words, he does not accept his mistakes and shortcomings. One judges himself and at the same time one is afraid that others will judge him for his shortcomings. Children begin to form the first feelings of self-esteem in the first six weeks of life, depending on how they perceive people to respond to their physical and emotional needs. As they go through the various stages of development, their self-esteem changes depending on how the important adults respond to their needs and the degree to which they are successfully completed at each stage of development.

Once children go to kindergarten, the basics of self-esteem are in place and children with high or low levels of self-esteem can be easily identified. Children with high self-esteem easily engage with other students, enjoy new experiences, are curious and ask questions, offer spontaneously and respond to challenges. Students with high self-esteem see themselves realistically and accept for themselves that "it is okay". They can recognize their potential and know their limitations. The evaluation they make of their abilities is based on accurate feedback rather than a distortion of what they would like to think about themselves. Those who have high self-esteem generally have a wide circle of friends, it is easy for them to relate to others and get along well with most students in the class. In contrast, children with low self-esteem may have only one or two friends. Children with high self-esteem are often the natural-positive leaders of the class. They offer themselves voluntarily, they are willing to help others, but also to take risks. They meet the challenges and are willing to try new things. They are not threatened by change or new situations, they respond positively to praise and recognition and they feel good about their achievements, as they feel responsible for the results. When confronted with their mistakes or misbehavior, they recognize in a realistic way what has happened and what their mistake is. Those who have high self-esteem set goals for themselves. They know what they want to do with their lives and what they would like to achieve. They often have heroes and role models to guide their lives. When faced with a problem, they often find alternative ways to solve it. They also have strong views that they are not afraid to express.

Children with low self-esteem, find it difficult to separate from their parents, are distant, engage in activities when they feel safe, watch others decide what to do before trying something new. They rarely ask or answer questions impulsively, have difficulty sharing and tend to be closely related to a limited number of children. Some children may be shy and introverted by nature, but they have high self-esteem, even if they do not ask or offer many questions spontaneous answers ([Matsagoura, 1983](#); [Makri-Botsari, 2001](#)).

The child with low self-esteem shows a high degree of anxiety, is afraid to take risks and does not relate positively to other children. Many children spend much of their lives with one parent or come from families where both parents work long hours. Often these parents have many occupations and struggle to meet their financial obligations. It is very difficult for these children to develop a strong sense of identity and to understand their strengths and weaknesses. It is very difficult for them to be convinced that they are important people who deserve respect and happiness.

Consequently, teachers can have a significant impact on their students' self-esteem, sometimes without realizing it. This is especially true in the case of children from dysfunctional families or who have not experienced feedback or some positive attention. High school teachers can easily perceive those children who need confirmation and who sometimes do everything to get the teacher's attention. If these children realize that they can not gain the teacher's attention through some achievement or positive means, then they will resort to inappropriate behavior so as not to be ignored. But it is extremely important that teachers convey a sense of caring to each student, especially to those who do not have easy relationships and who need that feeling more than others.

THEORETICAL APPROACH TO SELF-ESTEEM

Conclusion

In summary, the family is a primary factor in the development of the individual. It is the small social cell in which the individual moves and from where he will acquire his identity. All modern psychological theories claim that the family environment is the most important determining factor in shaping the personality of the individual as it remains under the direct and almost exclusive influence of the family for a long time and even in the early stages of individual life in which the mental mechanism is malleable. In addition, the strong emotional bonds that are created within the family result in the interactions between its members to be intense and lasting. In addition, school plays an important role in developing the self-esteem of the child and adolescent. The child from infancy acquires his first friendships, begins to learn daily what are the terms and rules in a classroom. From his first years at school, depending on the way his classmates treat him at school and the teachers, he begins to develop his self-esteem and whether it will be high or low.

References

- Burns, R. (1982), *Self-concept development and education*, London: Holt, Rinehart and Winston.
- Cooley, C.H. (1962). *Social Organization: A Study of the Larger Mind*. New York: Schocken Books.
- Makri-Botsari, E., (2001). *Self-perception and self-esteem*. Greek Letters.
- Matsagouras, H., (1983). Self-perception-Self-esteem and Learning: Theory and Pedagogical Consequences. *Modern Education*, Issue 120.
- Paraskevopoulos, I. (1985). *Selective Psychology. Vol. 1-4*. Athena.
- Rosenberg, M. (1986) Self-Concept from Middle Childhood through Adolescence. In: Suls, J. and Greenwald, A.G., Eds., *Psychological Perspectives on the Self, Vol. 3*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 107-135.
- Rosenberg, M. & Simmons, R. G. (1972). *Black and White Self-Esteem: The Urban School Child*. Washington, D. C. American Sociological Association.
- Welis, E. L., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly hills, CA: Sage.

Theoretical article

ПОВЕДЕНЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ В КЛАСНАТА СТАЯ

BEHAVIORAL PROBLEMS IN THE CLASSROOM

Georgios Vamvakas*

*Ph.D. Student at Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

Резюме

На всички етапи и нива на образование преподавателите, учителите и професорите често се сблъскват с проблемно поведение на учениците. Факт е, че поведенческите проблеми са доста често срещани във всички възрастови групи. На този проблем са посветени много педагогически изследвания. В същото време той е сериозно предизвикателство за учителите. Ежедневно в класната стая се наблюдават поведенчески проблеми като неподчинение, нарушение на дисциплината, агресивни тенденции и други. Подобни проблеми нарастват през последните години и е неизбежно да се търсят подходящи начини за справяне, които изискват специализирани знания и подходи.

Ключови думи: поведенчески проблеми, училищен тормоз, насилник, агресия, девиантно поведение

Abstract

At all stages and levels of education, the teacher and professor often encounter student behavior, which is often problematic. It is likely that behavioral problems are quite common in all age groups. The problem is particularly serious in contemporary pedagogy and is one of the most serious and difficult to deal with and deal with the problems that teachers face. Every day in the classroom, behavioral problems such as insubordination, discipline violations, aggressive tendencies, and more are observed. Concerns are that such problems have been increasing in recent years and it is inevitable that appropriate ways of dealing with specialized knowledge and approaches be sought.

Key words: behavioral problems, school harassment, abusers, aggression, deviant behavior.

Какви са поведенческите проблеми на учениците в класната стая и как да дефинираме това поведение? На първо място това е поведение, което учителите обикновено отчитат като смущаващо. На второ място – учениците с такова поведение пречат на безпроблемното протичане на урока и на нормалния ход на работата в класната стая. На трето място такова поведение е пречка за нормалното функциониране на човека.

Поведението е комплексен феномен, изразяващ се в преднамерена и целенасочена активност на човека, което се регулира от мозъка и нервната система и осъществява връзка на човека със социалната или природна среда. За разлика от животните, при човека то има няколко компонента: потребностно-афективен, смислово ценностен, самоконтрол и воля. ([Mavrodiev, 2019, p. 289](#))

По принцип проблемното поведение е:

- Всяка форма на нежелано поведение;
- Всяко нежелано поведение, което не е в съответствие с училищните правила, училищния закон и общото поведение, очаквано от ученика в училищната среда;
- Всяко насилие, което нарушава законите и училищните правилници;
- Всяко различно поведение, което се отклонява от нормалното.

Девиантното поведение може да бъде класифицирано в различни видове (форми) (например тормоз в клас, неподчинение, агресия, насилие и др.), но и по степен на интензивност.

Тези поведения имат широк контекст, в който могат да бъдат идентифицирани. На практика тези поведения са общата неспособност и често нежеланието на ученика да се интегрира в социалната класна стая, да се подчинява и следва правилата на класа, да си сътрудничи, да общува с други ученици и с учителя нежелание да се включва в общите дейности.

Най-често срещаните типове проблемно поведение на учениците в училищната среда са:

- Прекомерна енергичност;
- Пасивност, изолация и оттегляне;

И двата случая са свързани с емоционални разстройства и наличието на ниска самооценка. Също така, тежестта и големината на проблемното поведение отразяват по-ниската степен на самочувствие.

Присъствието на ученици с тежко и трайно проблемно поведение има в различна степен следните характеристики ([Farrington, 1993](#)):

- Агресивна или реакционна връзка и отношение към други ученици;
- Ясно ограничени положителни междуличностни умения;
- Голямо или обратното - ниско самочувствие;
- Ниска способност за творческа игра;
- Използване на речник с враждебно и антисоциално съдържание;
- Несигурни вътрешни функционални стандарти;
- Лоши академични умения, с наличие на проблеми в обучението;
- Незрялост на мисленето;
- Липса на бъдещи перспективи;
- Забавяне в развитието на езиковата комуникация и познавателната функция като цяло;
- Ограничени възможности за интернализация на правилата и социалните стандарти;
- Ниска способност за решаване на проблеми и конфликти.

Изследователите стигат до заключението ([Olweus, 1991](#)), че в рамките на класната стая има огромен диапазон от отрицателни поведения, които са свързани или с по-леко, или с по-агресивно поведение. Някои от тях са следните:

- Агресивен тормоз с цел за подигравки;
- Заплахи и сплашване, пряко или косвено;
- Физически тормоз;
- Поведенията на разделяне при липса на агресия;
- Провокативно поведение и силна реакция срещу личността на учителя;
- Пасивна агресия, постоянен и настойчив отказ от сътрудничество и участие в работата в класната стая;
- Селективно безразличие;
- Упражняване на физическо насилие над лица и предмети;
- Сериозни агресивни изблици.

BEHAVIORAL PROBLEMS IN THE CLASSROOM

Друго разграничаване и разделяне на агресивното поведение е следното ([Loeber&Stouthamer-Loeber, 1998](#)):

1. Явна агресия, съдържаща интензивни агресивни тенденции, словесно насилие и друго поведение;
2. Прикрита агресия, съдържаща лъжи, кражби и други поведения.

Понятието агресия е пряко свързано с термините конфликт, насилие, разнопосочно - обидно поведение и сплашване. Конфликтът е явление, което възниква, когато има несъвместимости и конфликтни интереси. Конфликтът може да се възприема като несъвместимост или възприятие от участващите страни, когато има противоречиви възгледи или междуличностни несъвместимости. В литературата се съобщава, че конфликт възниква, когато две или повече взаимозависими страни не са съгласни ([Masters & Albright, 2002](#)).

Решаващо значение за подбуждане към агресия имат три основни фактора:

- 1) степента на очакваното субективно удовлетворение от бъдещото достигане на целта,
- 2) силата на препятствието по пътя към целта и
- 3) количеството последователни фрустрации.

Агресивността е функция на сложно взаимодействие между вродените склонности и заучените реакции. Фрустрацията предизвиква само озлобление и предразположност за агресивна реакция. Агресията е само една от възможните реакции на личността, когато се намира в състояние на фрустрация. Другата възможност е отстъпление и бягство, предизвикани от страха от предстоящата борба ([Berkowitz, 1993](#)). Друг феномен, който влияе на агресивността на личността, е нивото на адаптация. То е свързано с чувството за успех или неуспех. Изразява се като трайна тенденция за приспособяване към определено ниво на стимулация. Последницата от него, е че личността осъзнава и реагира само на тези изменения, които се извършват на това ниво.

Терминът конфликт, подобно на агресията, има както положителни, така и отрицателни значения, но схващането е, че е нежелана ситуация, която трябва да избягваме. Конфликтът обаче е здравословно поведение, тъй като пълното му отсъствие може да покаже признаци на безразличие, отчуждение и потискане.

Девиантното - обидното поведение се определя като поведение, което се отклонява от нормалното и често нарушава училищното или държавното законодателство. Това поведение се проявява в различни форми, като тормоз в класната стая, неподчинение, агресия, насилие и други. То включва деяния, които противоречат на неписаните правила, но не представляват престъпление и деяния, които нарушават официалния закон, и според съвестта на хората се считат за девиантни или не ([Reinold, 1991](#)).

Насилието е най-примитивната форма на агресия. То е свързано с физическо нападение, което променя естеството на агресията и поляризира отношенията с другите, виждайки ги като член на биполярна връзка (съюзници или врагове). Насилието се определя като използване на физическа, телесна и духовна сила за налагане на волята на нарушителя. Насилието описва много и разнообразни постъпки и поведения. То може да се разглежда като желание за унищожаване на предмети, за нарушаване на дисциплина и правила, може да включва дори за сексуално насилие.

В училищната среда определението за насилие придобива нови измерения и се разделя главно на четири групи междуличностни отношения:

1. Поведението, което учителите използват към учениците;
2. Поведението на учениците към учителите;
3. Връзките между учителите;
4. Връзките между учениците.

Разбира се, не бива да пренебрегваме вандализма и разрушаването на училищно имущество от страна на учениците. В педагогическата практика, често срещани явления са неадекватният педагогически подход на учителите, което води до затруднения във възпитателния процес и обучението. Свързват се предимно с неправилното педагогическо въздействие на учителите, представено като незачитане и неуважение личността на ученика. Също така подценяване или надценяване на неговите възможности, неоснователните наказания или поощрения и други. Затрудненията в обучението на учащите са предизвикани от техните индивидуални способности за овладяване на знания и навици. Когато посочените явления са причинно свързани, се наблюдава тотална педагогическа занемареност на децата и подрастващите. Тя от своя страна осигурява предпоставките за непълноценното социално изграждане на личността.

Тормозът или насилието сред учениците непрекъснато нараства. Поради размерите на това явление много експерти се опитват да дадат определение. Синтезирано може да се каже, че училищният тормоз е основната форма на насилие и има за цел да причини физическа или психическа болка, и е насочен към хора, които трудно се защитават.

Тормозът е определен като систематична злоупотреба с власт в междуличностните отношения ([Rigby, 2008](#)). Според Олвеус, от една страна има ученик, който е тормозен и е жертва, при което многократно е подлаган на отрицателни действия от един или повече други ученици ([Olweus, 2009](#)). Отрицателните действия описват физическото насилие, словесното насилие или други средства, като нецензурни жестове, използвани от извършителя.

Тормозът може да бъде физически или психологически. Физическият тормоз включва удари и общо физическо насилие, докато психологическият тормоз обикновено се проявява чрез дразнене или изключване ([Ronald, 1989](#)). Това явление е важно да се ограничи, тъй като може да окаже сериозно въздействие върху процеса на психоемоционално развитие и учене на детето и както мнозина изследователи смятат, въпреки че определението се отнася до повтаряемост, съществува вероятност едно събитие да причини психологическо нараняване ([Stephenson & Smith, 1988](#)).

В този момент би било добре да се посочи пресечната точка на последните две концепции, обсъдени по-горе. Това явление се нарича тормоз чрез физическо насилие ([Olweus, 1993](#)). Често има случаи, когато тормозът се идентифицира с агресия и насилие. Тази идентификация обаче е неправилна, тъй като индиректно показва, че агресията има само отрицателни последици.

Тормозът от връстниците в училище се състои в преднамерено лошо отношение на един ученик или група към съученик, който е по-слаб и не може да се защити. Примери за тормоз са: дразнене, обиди, подигравки, неприлични прякори, бутане, удряне, ритане, заплашване,

BEHAVIORAL PROBLEMS IN THE CLASSROOM

затваряне в шкафа или стаята и други. Тормоз освен това е и разпространението на зловни слухове, клюки и измислици за някого в училище, писането на обидни неща. Тормоз е, когато към даден ученик се отнасят по този начин не само веднъж, а постоянно, в продължение на дълъг период от време.

Специални изследвания показват, че средното ниво на самооценката при агресивните деца се различава малко от тази на останалите, но при тях се срещат по-големи разлики между тяхната собствена самооценка и очаквана оценка от страната на връстниците. Разполагайки с достатъчно висока самооценка, агресивните деца явно се съмняват в положително отношение на връстниците им към тях. Този факт може да свидетелства за това, че тези деца по-остро и напрегнато преживяват своята „недооцененост”, непризнаване на техните достойнства от страната на връстниците си. По своя социален статус в детската група сред агресивните деца има и предпочитани и отхвърляни, дори лидери. Следователно, тези тежки преживявания са предизвикани не от реалното положение на детето в групата, а от субективното му възприемане на отношението на околните към него. На такова дете му се струва, че не го оценяват както трябва и не виждат негови достойнства.

Агресивно дете има изградено мнение за това, че действията на околните се ръководят от лоши намерения. Те приписват на другите враждебни намерения и пренебрежение към тяхната личност. Приписването на враждебност у другите спрямо тях се дължи на следните причини: смятат, че оценката за тях от страната на връстниците им е ниска; смятат, че другите имат агресивни намерения към тях при възникване на конфликт; постоянно очакват атака или лош номер от страната на връстниците си. Главният проблем на агресивните деца се корени в сферата на отношенията с връстниците си.

За склонните към агресия личности са характерни честите промени в настроенята, продължителната тъга и депресия, лесната раздражимост и избухливост, силните гневни изблици, използването на заплахи и обиди, заемането на нападателни пози, използването на недружелюбни мимики, обвиняването на околните за всички неудачи, припряността по време на работа, безпричиннатаа подозрителност, свръхтревожността и перманентната напрегнатост, нетърпеливостта, депресивната потиснатост, недоверчивостта, възбудимостта и други.

Тормозът се различава от конфликтите, караниците или схватките в училище, които възникват между връстници с приблизително еднаква сила. При тормоза едната страна е очевидно по-силна от другата, която не може да се защити, да отговори на този, който я тормози.

Тормозът се оказва един от най-важните проблеми в съвременната образователна система. Той може да има отрицателни въздействия върху цялостната училищна атмосфера, тъй като обучението се случва в състояние на постоянен страх. Тормозът може да окаже влияние и на по-късното развитие на учениците, както и на социалното им развитие.

Тормозът се различава от другите форми на агресия по това, че е враждебна, злонамерена агресия, която може да е системна и продължителна във времето. Тормозът в училище може да се изразява в преки действия като удряне, хапане, скубане, ритане, плюене, блъскане, увреждане или кражба на вещи, както и във вербални – обиди, подигравки, неприлични прякори, дразнене, осмиване, крясъци, заплахи, натиск.

Тормозът може да се извършва от един или група ученици. Най-често груповият характер и присъщ на момичетата. Той е форма на социална агресия и е свързан с динамиката в отношенията на групата. Извършва се на места, трудно достъпни за възрастни, но задължително с достатъчна публика. Тормозът се свързва не само с действия, насочени към жертвата, но и към укрепване на властовата позиция на агресора. Различават се два типа тормоз: 1) косвен - преднамерено изолиране на някого от другите, клюки, клевети, агресорът манипулира другите, за да атакуват жертвата вместо него; 2) нехаен, лекомислен - побезобиден, незлонамерен, участниците са конформисти, които не разбират какво правят; характерен повече за момичетата.

Терапията на агресивните деца е най-добре да започне рано, преди антисоциалното им поведение да натрупа богата практика и да стане трудно за промяна. Разчупването на цикъла на враждебните действия между членовете на семейството, подпомагането на ефективни начини за изграждане на отношения с другите и следване и ограничаването на компютъра са от критично значение.

Справянето и ретирането на проблема по нетрадиционен и неправилен начин и методология може да доведе до неуспех в училище и евентуална изолация и маргинализация на ученика. Както бе споменато по-горе, нежеланото поведение може да има ендегенен произход. В много случаи това поведение може да изисква специално лечение от специалисти педагози и психолози и дори психиатри, без разбира се ролята и отношението на учителя в класната стая и училищната среда като цяло да не е участвала в справянето с тези проблеми. В резултат на това съвременните образователни системи и учебни програми в много страни по света са насочени към модел на приобщаване. В този модел учителят-преподавателят, учителят по интеграция и училищният психолог съжителстват и работят заедно.

BEHAVIORAL PROBLEMS IN THE CLASSROOM

References

- Mavrodiev, S. (2019) *Osnovi na psihologijata* [Basics of psychology] University Publishing House "Neofit Rilski", Blagoevgrad
- Farrington., D. P.(1993),*Understandingandpreventingbullying*. In M. Torny (ed.), *Crimeandjustice*, 17,381-458. Chicago: University of ChicagoPress.
- Berkowitz, L. (1993).*Aggression: Its Causes, Consequences, and Control*
- Loeber, R. &Stouthamer-Loeber, M. (1998). *JuvenileAggressionat Home andatSchool*. In D.S. Elliott, B.A. Hamburg, & K.R. Williams (Eds.) *Violencein American Schools* (pp.94-126). New York: CambridgeUniversityPress.
- Masters M.F., &Albright R.R. (2002). *Conflictresolutionintheworkplace*. New York: Amacom
- Reinold, G. (1991). *Sociologie Lexikon*. Munchen: Wien.
- Rigby, K. (2008a). School bullying.Modern views. Giannaky, School bullying and school climate in high school.
- Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention programme*. In D. Pepler& K. Rubin (Eds.), *Thedevelopmentandreatment of childhoodaggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullyingatschool: Whatweknowandwhatwecando*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2009). *Bulling and school violence. What we know and what we can do*. ATHENS: E.PS.I.P.E
- Ronald, E. (1989). *Bullying: theScandinavianresearchtradition*. In: D. P. Tattum, & D. A. Lane, (Eds.). *Bullying in schools*. London: TrenthamBooks.
- Stephenson, P. & Smith, D. (1988). *Bullying in schools*. Stokeontrent, UK: TrenthamBooks.

Theoretical article

PARENT-ADOLESCENT RELATIONSHIPS IN CONTEMPORARY PERSPECTIVE

Dimitrios Varsamis*

***Ph.D. Student at Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.**

Abstract

The article reviews theories and empirical evidence of developmental changes of parent-child relationships that occur over the course of adolescence. New evidence about the relation between parent-adolescent relationships and parental or adolescent personality are also discussed.

Keywords: *parent-adolescent relationships, developmental changes*

Traditionally, researchers have emphasized the importance of parent-child relationships for a child in early childhood ([Branje, 2018](#)). Also traditionally, adolescence has seen as a period of stress, conflict, and detachment between parents and their children, mainly due to the adolescents' need for autonomy, leading to rebellious behavior of adolescents ([Agnew, 2003](#)). However, the accumulation of evidence that parent-child relationships continue to be among the most important relationships for adolescents as well (for a review see [Sentse et al., 2010](#)) has gradually changed the views concerning parent-adolescent relationships.

Development of parent-adolescent relationships: empirical evidence and theories

In more recent research on parent-child relationship the accent has shift to the developmental changes of parent-adolescent relationships and their determinants. For example, several studies have found that the majority of adolescents have good relationships with their parents and the key factor that determines the quality of the parent-adolescent relationship is parents' reaction to the adolescents' autonomy-striving (for a literature review see [Steinberg, 2001](#)). This confronts parents with the difficult task to find balance between giving their children the freedom to behave in accordance with their desires and needs and setting rules and limits (see [Sentse et al. 2009](#)).

Based on a comprehensive literature review [Sentse et al. \(2009, 2010\)](#) concluded, that authoritative parenting style has been consistently found to be beneficial for various forms of adolescent adjustment. Also, adolescents, especially early adolescents, who were rejected by their parents, are at risk for various types of psychological maladjustment, including aggression, hostility, depression, and a negative worldview. In contrast, if adolescents have perceived love, care, affection, and warmth from their parents they have higher self-esteem and social competence, and lower rates of depression and behavioral problems ([Sentse et al., 2010](#)).

Summarizing the literature on the issues concerning parent-child relationships, [Branje \(2018, pp. 171-172\)](#) reviewed theories of development in parent-adolescent relationships, highlighting change and continuity.

According to *cognitive models*, hormonal changes that occur during puberty and stimulate biological and cognitive maturation of adolescents also provoke biological, physiological and

psychosocial changes in adolescents, which in turn influence the relationships with their parents. It is suggested that cognitive advances and developments of abstract thinking in adolescents catalyze an increasingly reciprocal and egalitarian view of parent–child relationships and prompt adolescents more often to perceive issues that were considered to be under parental jurisdiction as personal decisions. Occurring changes in parent-adolescent relationships are mainly in the direction of reorganizing responsibilities of both parents and adolescents and building more equal, symmetrical, and reciprocal interactions. Therefore, parent-child relationships, which to that moment have been with a vertical organization, during adolescence start to change towards relationships with a horizontal organization, i.e. become increasingly egalitarian.

According to the *expectancy-violation realignment model*, the process of transforming the vertical organization of parent-adolescent relationships into a more horizontal one induces conflicts and restrains closeness, due to differences in expectations of both adolescents and parents regarding their appropriate behavior, in particular the timing of transitions in authority, autonomy, and responsibilities. Adolescents want and fight for autonomy and reduced parental control more rapidly than they develop self-regulation. Because the majority of parents want a stronger balance in their adolescents of autonomy and self-regulation, both parents and adolescents feel less connected and experience more conflicts. These conflicts however, are considered as an appropriate way to renegotiating parents' authority and adolescents' increasing needs for autonomy. With the increase in balance between parents' control and adolescents' autonomy conflicts become less frequent and less intense. For this reason, it is believed that conflicts between parents and their teenage children contribute to improving the quality of the parent-adolescent relationship. ([Branje 2018, pp. 171-172](#)).

New evidence about the relation between parent-adolescent relationships and parental or adolescent personality

Because personality and interpersonal relationships interrelated, it was suggested that both the trajectory of the development of parent–adolescent relationships and the parameters of parent–adolescent conflicts, may be affected by parental or adolescent personality ([Mastrotheodoros et al., 2020](#)).

In the developmental context of the family it is suggested that personality and interpersonal relationships are involved in a bidirectional process of influence and reinforcement ([South et al., 2008](#)). Empirical evidence has gradually accumulated to support the existence of an evocative relationship between adolescent personality and parent behaviors. For example, [Branje, van Lieshout, and van Aken \(2004\)](#) found a positive relation between adolescents' agreeableness and perceived support from parents, as the levels of conscientiousness and openness in the older of two siblings were related to perceived support from both parents, and extraversion and neuroticism in the younger siblings were related to perceived support from father only. In a subsequent study the same researchers examined the relationship between agreeableness and perceived support across all possible combinations of family relationships for parents and adolescents and found significant agreeableness-support correlations within the family dyads mother-father and father-oldest child, but not within the dyad mother-younger adolescent ([Branje et al., 2004](#)). These findings indicating a link between personality and perceived parental support in older siblings are seen as supporting the suggestion that this association becomes stronger over the course of adolescence ([Branje et al., 2004](#)).

[Asendorpf and Wilpers \(1998\)](#) examined the association between personality and parenting behavior in adolescents aged between 12 and 17. Adolescents who were higher in levels of conscientiousness reported increasing levels of support from their fathers over this age range. There were no significant relationships between perceived support from parents at age 12 and personality traits at age 17. The authors concluded that “core” traits, like conscientiousness, are relatively stable and enduring traits from birth to adulthood, while “surface” traits are more prone to influence from the environment.

In an earlier study the same authors examined the longitudinal relations between personality traits and interpersonal relationships in college students and found strong stability of personality over a period of 18 months, compared with much greater instability of social relationships ([Asendorpf and Wilpers, 1998](#)). They reported that personality traits influenced social relationships, but not vice versa; conscientiousness was related to frequency of contact with parents; change in relationship status was not related to changes in personality. Based on these results [Asendorpf and Wilpers \(1998\)](#) concluded that by early adulthood, the quality of relationships with peers, family, and romantic partners is a function of personality.

Aiming to investigate whether personality traits can moderate genetic and environmental influences on positive and negative qualities of three aspects of the parent-adolescent relationship – *regard*, *conflict*, and *involvement*, [South et al. \(2008\)](#) examined a representative sample of 2452 twins at a mean age of 17 years. The results revealed a significant moderating effect of all three features of the parent relationship by these personality traits, and changes in the genetic and environmental correlations between personality and parenting at different levels of personality. With another words, when an adolescent has a less even-tempered personality, the quality of the parent-adolescent relationship is due largely to factors that are shared in common with other family members. Thus, a more “difficult” teenager may have a relationship with his or her parent which is based on a standard set of rules and interactions shared by all children in the house [South et al. \(2008: 910\)](#). Therefore, South et al.’s findings support the role of adolescent personality in the quality of the parent-adolescent relationship and suggest that whether a genotype will lead to positive or negative aspects of the parent relationship depends on the personality of the adolescent.

In a recent longitudinal study, conducted by [Mastrotheodoros et al. \(2020\)](#), the trajectories of parent–adolescent conflict intensity, the trajectories of informant discrepancies, as well as the prediction of these trajectories by parental and adolescent personality, were investigated in 497 Dutch adolescents, based on their mothers and their fathers reports on parent–adolescent conflict intensity and personality for six years. The results revealed that adolescent-reported conflict intensity increases from early to middle adolescence and is stable from middle to late adolescence. In contrast, parents perceived initially stable, and then declining levels of conflict intensity. In addition, the results confirmed the discrepancies in parents’ and adolescents’ expectations regarding adolescents’ autonomy, showing that adolescents perceived interactions with their parents as increasingly negative from early to middle adolescence, while parents perceived these interactions as having stable levels of negativity. The researchers interpreted the observed divergence in parent–adolescent perceptions as indicating two underlying processes in the family, which in turn suggest that the change of the parent–adolescent relationships is due not only to the adolescents’ maturation, but also to the change in parental views. Finally, Mastrotheodoros et al.’ study provided an additional empirical support of the suggestion that personality of adolescents and their parents significantly predicted differences in both the trajectories of parent–adolescent conflict intensity and the trajectories of parent–adolescent discrepancies in conflict intensity. According to the results obtained “...resilient adolescents, mothers, and fathers reported the lowest levels of conflict

intensity, whereas resilient adolescents, and fathers also showed the lowest discrepancies.”(Mastrotheodoros et al., pp. 131).

Conclusions

Undoubtedly parent–adolescent relationships are dynamic, complex and multidetermined phenomenon. Despite the apparent progress in our knowledge of these relationships, many aspects remain unclear and are waiting to be answered.

References

- Agnew, R. (2003). An integrated theory of the adolescent peak in offending. *Youth & Society, 34*, 263–299.
- Asendorpf, J. B., Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1531–1544.
- Branje, S. (2018). Development of Parent-Adolescent Relationships: Conflict Interactions as a Mechanism of Change. *Child Development Perspectives, 12*(3), 171–176.
- Branje, J. T., van Lieshout, C. F. M., van Aken, M. A. G. (2004). Relations between big five personality characteristics and perceived support in adolescents’ families. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 615–628.
- Mastrotheodoros, S., Van der Graaff, J., Deković, M., Meeus, W. H. J., & Branje, S. (2020). Parent–Adolescent Conflict across Adolescence: Trajectories of Informant Discrepancies and Associations with Personality Types. *Journal of Youth and Adolescence, 49*, 119–135.
- Sentse, M., Lindenberg, S., Omvlee, A., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010). Rejection and acceptance across contexts: parents and peers as risks and buffers for early adolescent psychopathology. The TRAILS study. *Journal of abnormal child psychology, 38*(1), 119–130.
- Sentse, M., Veenstra, R., Lindenberg, S., Verhulst, F. C., Ormel, J. (2009). Buffers and risks in temperament and family for early adolescent psychopathology: generic, conditional, or domain-specific effects? The TRAILS study. *Developmental Psychology, 45*, 419–430.
- South, S. C., Krueger, R. F., Johnson, W., & Iacono, W. G. (2008). Adolescent personality moderates genetic and environmental influences on relationships with parents. *Journal of personality and social psychology, 94*(5), 899–912.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1–19.



Research article

АСЕРТИВНОСТ И КОНФОРМИЗЪМ В ГИМНАЗИАЛНА ВЪЗРАСТ

ASSERTIVENESS AND CONFORMITY IN HIGH SCHOOL AGE

Daniela Vasileva*, Ivanka Asenova, Ph.D.**

*** Ph.D. Student, Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria.**

**** Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria.**

Резюме

Статията представя резултатите от изследване на нивата на асертивност и конформизъм и на връзката между тях при 14-18 годишни юноши. Със скала за асертивност ([Tindall, 2009](#)) и скала за конформизъм ([Santor, Messervey & Kusumakar, 2000](#)), и двете адаптирани за българската популация, са изследвани 73 ученици, 37 младежи и 36 девойки. Получените резултати показват нива на асертивност и конформизъм в рамките на нормата, с изключение на единия от факторите на асертивността, а именно увереност и инициативност. Установени са обратно пропорционални зависимости между факторите на асертивността и на конформизма.

Ключови думи: асертивност, конформизъм, юношество.

Abstract

The article presents the results of a study aiming to investigate levels of assertiveness and conformity, as well as their relationship in 14-18 year old adolescents. With a scale measuring assertiveness ([Tindall, 2009](#)) and a scale measuring conformity ([Santor, Messervey & Kusumakar, 2000](#)), both adapted for Bulgarian population, 73 students, 37 boys and 36 girls were studied. The results showed levels of assertiveness and conformity within the norm, except for one of the factors of assertiveness, namely confidence and initiative. Negative correlations between the factors of assertiveness and conformity have been established.

Keywords: assertiveness, conformity, adolescence.

Развитието на образованието е сред приоритетните области у нас, като особено внимание се обръща на гимназиалния етап на обучение, по време на който не само се извършва професионална и профилирана подготовка на учениците, но и се формират значими личностни качества, необходими на индивида за адекватната социална адаптация.

Във връзка с особеностите на психичното развитие на учениците в гимназиална възраст се налагат и различни педагогически подходи на обучение и индивидуализирани психологични прийоми за личностно развитие.

Асертивност и конформизъм са личностни характеристики, тясно свързани с процесите на адаптация и изобщо със социалното функциониране на личността, а периодът на юношеството се оказва особено подходящ за формиране на асертивността и редуциране на социално нежеланите деструктивни прояви на конформизъм у подрастващите.

Асертивността е сложен личностен конструкт, основните съставки на който са наличие на увереност, уважение към себе си и околните, способност за активно отстояване на личните

интереси, открито заявяване на собствените цели и намерения, без накърняване интересите на околните ([Encheva, 2010, pp. 376-377](#)).

През 80-те и 90-те години на XX век се засилва изследователския интерес към асертивността като средство за самореализация и активизиране на човешкия потенциал, а през XXI век фокусът се измества към конкретното приложение на асертивността в различни сфери на обществения и професионалния живот: политика, религия, бизнес, управление на човешки ресурси, туризъм, спорт, медицина, мода, изкуството, семейство, секс и др. ([Peneva & Krastev, 2014, pp. 42-44](#)). Специално се акцентира върху ролята на асертивността в съвременната образователна система. Асертивното поведение се разглежда като най-конструктивен способ за комуникация в педагогическия процес, а прилагането му – като средство за повишаване на ефективността на учебната дейност и възпитаване на ценни личностни качества у подрастващите ([Korobkova, 2000; Nelsen et al., 2001; Edwards, 2005](#)).

Особено внимание се обръща на необходимостта от изграждане на асертивни умения при учениците от горните класове. Този възрастов период се определя като особено благоприятен за изграждане на целеустременост, настойчивост, самостоятелност и инициативност, т.е. на качества, необходими за развитие на асертивността ([Hohlova, 2008, pp.11](#)).

Конформизмът се дефинира като промяна на мнението, убежденията или поведението на индивида в резултат на реален или въображаем групов натиск ([Dzhonev, 1996, pp. 73-74; Myers, 2001, p.366](#)). Конформизмът се явява индикатор за зависимостта на индивида от групата и пасивното приемане на определените от нея социални норми. Той може да се дефинира и като подчиняване на волята на мнозинството, и като действие, което съответства на груповите очаквания и изисквания, въпреки вътрешното несъгласие на индивида с тях ([Desev & Georgieva, 2005](#)).

Конформизмът се реализира чрез специфичното психично образувание конформност. Конформността е устойчиво личностно качество, характерна черта на поведението. Тя се явява регулатор на действията на индивида в отношенията му с другите и е задължителна за реализирането на ефективна съвместна работа. Конформността допринася за социализирането на личността и за функционирането на обществото като цяло чрез възприемането и спазването на определени норми и правила за общуване и поведение. Това важи особено за традиционалистични общества с авторитарно управление.

Наред с ползите за поддържане на хармонични отношения между хората, конформността има и своите недостатъци, които се проявяват в ситуации изискващи творческа дейност, оригиналност, отстояване на напредничави идеи ([Desev & Georgieva 2005, pp. 20-24; Ivanov, 2007, pp. 600-601](#)).

Целта на настоящото изследване е оценяването на степента на изразеност на асертивността и конформизма, а също и на връзката между тях при 14-18 годишни юноши. Основавайки се на съвременното концептуализиране на асертивността, конформизма и динамиката на тяхното формиране ние предположихме, че в този възрастов период по-високите нива на асертивност са свързани с по-ниски нива на конформизъм.

Програма на изследването

С личностна скала за оценка на асертивността ([Tindall, 2009](#)), адаптирана за ученици от горна училищна възраст ([Peneva, 2018](#)), и скала за оценка на конформно поведение в неутрални и антисоциални ситуации ([Santor et al., 2000](#)), също адаптирана за български условия ([Ivantchev, 2013](#)), са изследвани 73 ученици (37 младежи и 36 девойки), обучаващи се в природо-

математическа гимназия, от които 37 са ученици в 8^{-ми} клас (13-14 годишни), а 36 са ученици от 12^{-ти} клас (17-18 годишни).

Резултати

Резултатите от процентното разпределение на участниците в цялата извадка според нивото на асертивност са представени в Таблица 1. С ниско ниво на асертивност са 17,8% от изследваната извадка, със средно ниво са 71,2%, а с високо ниво са 11,0%. Отчетеното разпределение е близко до нормалното.

Таблица 1.

Процентно разпределение на учениците в изследваната извадка според нивото на асертивност

	ниско		средно		високо	
	N	%	N	%	N	%
Асертивност (общ бал)	13	17,8	52	71,2	8	11,0
Фактор I „Защитаване на личните и потребителски права“	11	15,1	49	67,1	13	17,8
Фактор II „Увереност и инициативност“	22	30,2	45	61,6	6	8,2
Фактор III „Изразяване на чувства и оценки“	15	20,5	43	59,0	15	20,5

Резултатите от приложения Т-тест анализ за една извадка за установяване наличието на значими различия между стойностите на средните аритметични величини на резултатите по теста за асертивност на изследваната извадка и нормативно предложените стойности, са представени в таблица 2.

Таблица 2.

Средни стойности по теста за асертивност на изследваната извадка и нормативните стойности

Показател	M	M _{норм.}	t	df	p
Асертивност (общ бал)	57,23	57,28	0,851	72	0,398
Фактор I „Защитаване на личните и потребителски права“	19,37	19,08	0,867	72	0,389
Фактор II „Увереност и инициативност“	19,91	21,17	3,673	72	<0,001
Фактор III „Изразяване на чувства и оценки“	11,56	11,64	0,321	72	0,749

Видно на групово ниво изследваната извадка демонстрира статистически значимо по-ниска от нормативната средна стойност по Фактор II „Увереност и инициативност“ ($M = 19,91$, $M_{норм.} = 21,17$, $t_{72} = 3,673$, $p < 0,001$), което индикира, че изследваните юноши са съществено по-слабо уверени и по-слабо инициативни, в сравнение нормите, изведени за генералната българска популация. По останалите показатели, средните групови стойности са много близки до нормата за българската популация ($p > 0,05$).

Резултатите от процентното разпределение на участниците в цялата извадка според нивото на конформизъм са представени в таблица 3.

Таблица 3.

Процентно разпределение на учениците в изследваната извадка според нивото на конформизъм

	Неконформирани		Средно ниво		Високо ниво	
	N	%	N	%	N	%
Фактор I „Конформирани за антисоциални дейности“	37	50,7	25	34,2	11	15,1
Фактор II „Конформирани за неутрални дейности“	46	63,0	24	32,9	3	4,1
Фактор III „Конформирани за неутрални дейности“	54	74,0	16	21,9	3	4,1

И по трите фактора на скалата за оценка на конформно поведение повече от половината от изследваните юноши се самооценяват като неконформирани: по Фактор I „Конформирани за антисоциални дейности“ 50,7%, по Фактор II „Конформирани за неутрални дейности“ 63,0% и по Фактор III „Конформирани за неутрални дейности“ 74,0%.

Резултатите от приложения Т-тест анализ за една извадка за установяване наличието на значими различия между стойностите на средните аритметични величини на резултатите по скалата за конформизъм на изследваната извадка и нормативно предложените стойности, са представени в таблица 4.

Таблица 4.

Средни стойности по скалата за конформизъм на изследваната извадка и нормативните стойности

Показател	M	M _{норм.}	t	df	p
Фактор I „Конформирани за антисоциални дейности“	0,64	0,75	1,470	72	0,146
Фактор II „Конформирани за неутрални дейности (здравословно състояние)“	0,41	0,27	0,880	72	0,382
Фактор III „Конформирани за неутрални дейности (забавление)“	0,30	0,37	1,076	72	0,285

Видно, на групово ниво и по трите фактора на скалата за оценка на конформно поведение изследваната извадка демонстрира средни стойности, близки до нормативните стойности, което свидетелства че изследваните юноши не се различават съществено от генералната българска популация по конформно поведение ($p > 0,05$).

Резултатите от проучването на корелационните връзки между асертивността и факторите на конформизма, представени в таблица 5.

Таблица 5.

Корелации между асертивността и факторите на конформизма

	Коефициент на корелация на Пиърсън Sig. (2-tailed)		
	Фактор I „Конформирани за антисоциални дейности“	Фактор II „Конформирани за неутрални дейности, свързани със здравословното състояние“	Фактор III „Конформирани за неутрални дейности (забавления - концерт, парти)“
Асертивност (общ бал)	-0,230 (0,050)	0,020 (0,865)	-0,320* (0,006)

*Корелацията е значима при ниво на значимост 0,05 (2-tailed).

ASSERTIVENESS AND CONFORMITY IN HIGH SCHOOL AGE

Установена е статистически значима умерена отрицателна корелация между асертивност и конформирание за неутрални дейности (забавления) ($r = -0,320$, $p = 0,006$), свидетелстваща че по-високо асертивните ученици по-рядко се конформират към дейности, свързани със забавления, много близка до статистически значима слаба отрицателна корелация между асертивност и конформирание за антисоциални дейности ($r = -0,230$, $p = 0,050$), свидетелстваща, че по-високо асертивните ученици по-рядко се конформират към антисоциални дейности, и липса на корелация между асертивност и конформирание за неутрални дейности (забавление) ($r = -0,020$, $p = 0,050$).

Таблица 6.

Корелации между факторите на асертивността и факторите на конформизма

	Коефициент на корелация на Фактор I	Корелация на Фактор II	Пиърсън Sig. (2-tailed) Фактор III
Фактор I - Защитаване на права	-0,233* (0,047)	0,212 (0,100)	-0,251* (0,032)
Фактор II - Увереност и инициативност	-0,119 (0,316)	-0,017 (0,883)	-0,285* (0,015)
Фактор III - Изразяване на чувства/оценки	0,015 (0,903)	-0,079 (0,504)	-0,163 (0,168)

*Корелацията е значима при ниво на значимост 0,05 (2-tailed).

Проучването на корелационните връзки между всеки един от факторите на асертивността и факторите на конформизма (таблица 6) показват статистически значими слаби негативни корелации между Фактор I на асертивността „Защитаване на права“ и фактор I ($r = -0,233$, $p = 0,047$) и фактор III на конформизма ($r = -0,251$, $p = 0,032$), свидетелстващи че по-силно защитаващите правата си гимназисти по-рядко се конформират към антисоциални дейности и дейности, свързани със забавления, както и статистически значима слаба негативна корелация между Фактор II на асертивността „Увереност и инициативност“ и фактор III на конформизма „Конформирание за неутрални дейности (забавления)“ ($r = -0,285$, $p = 0,015$), свидетелстваща че по-уверените и инициативни юноши по-рядко се конформират към дейности, свързани със забавления. Всички останали корелации са слаби и несъществени ($p > 0,05$).

Обсъждане

Данните от изследването показват, че преобладаващ брой юноши са със средно ниво на асертивност, следвани от тези с ниско, а най-малко от изследваните са с високо ниво. Нивата на асертивност и на съставлящите я факторни компоненти са в норма. Изключение прави „Увереност и инициативност“, където показателите на извадката са значимо по-ниски от нормативните. Значително по-оптимистични резултати от нашите получават [Peneva & Kidikov \(2017\)](#) също изследвайки преди няколко години български ученици от горна училищна възраст.

Физическите и психични промени през юношеството, и провокираното от тях различно усещане за себе си могат да предизвика доста тревоги, съмнения и несигурност, компрометиращи увереността. Изобилието от избори, които обществото предлага, експериментирането с различни жизнени стилове, характерно за този възрастов период („Идентичност срещу обръкване на роли“ по Е. Ериксън), недостатъчният житейски опит, както и изземването на ролята за справяне в

трудни ситуации от родителите, също са фактор за дефицит на увереност и инициативност у юношите ([Delarosh, 2011](#)). Понижените показатели на тези личностни качества при учениците от конкретната извадка индикират необходимост от тяхното целенасочено подобряване чрез тренинг-програми и обучения за развитие на асертивността.

По отношение на нивата на конформизъм, повече от половината от изследваните юноши се самооцениха като неконформни за неутрални и антисоциални дейности. Така получените резултати са очаквани и в норма предвид особеностите на възрастовия период, а именно изострена потребност от независимост. Юношите не се съобразяват с външното влияние, ако то противоречи на собствените им възгледи, идеали, убеждения, ценности – поведение, което е израз на желанието им за самостоятелност и самоопределянето им като личности ([Desev, 2003](#)).

Проучването на връзката между асертивността и компонентите на конформизма откри обратно пропорционални зависимости между тези два личностни конструкта, което свидетелства че по-високите нива на асертивност са свързани с по-ниски нива на конформизъм. Отрицателната зависимост между тези два личностни конструкта се потвърждава и от други изследователи ([Williams & Warchal, 1981](#)). Получените в настоящото изследване резултати показват че по-високо асертивните гимназисти, особено тези, които по-силно защитават правата си, по-рядко се конформират към дейности, свързани със забавления и към антисоциални дейности.

Заклучение

Проведеното изследване постигна целта си да оцени нивото на асертивност и на конформизъм при ученици от гимназален етап на обучение и да проучи връзката между тези личностни фактори.

На групово ниво изследваните юноши показват нива на асертивност и конформизъм в рамките на нормата. Значително по-ниски от нормативните са единствено нивата на единия от факторите на асертивността, а именно увереност и инициативност.

Установените обратно пропорционални зависимости между факторите на асертивността и на конформизма предполагат, че учениците с по-високи нива на асертивност, особено тези, които по-силно защитават правата си, по-рядко се конформират към дейности, свързани със забавления и към антисоциални дейности.

Получените резултати са информативни и дават ценни насоки за психолого-педагогическата практика. Те поставят акцент върху необходимостта от насърчаване развитието на ценни личностни качества у подрастващите като предпоставка за ефективна личностна и социална реализация.

References

- Delarosh, P. (2011). *Problemite na yunoshestvoto*. [The problems of adolescence] Sofiya: Tsentar za psihosotsialna podkrepa i Balgarsko prostranstvo za psikoanaliza.
- Desev, L. (2003). *Pedagogicheska psihologiya*. [Educational Psychology]. Sofiya: Aksoni-izdat.
- Desev, L., Georgieva, I. (2005). *Konformizam i konformnost na uchenitsite v yunosheska vazrast*. [Conformism and conformity of adolescent students] *Pedagogika*, 15 (10), 15-25.
- Dzhonev, S. (1996). *Sotsialna psihologiya*. [Social Psychology] T.3. Sofiya: Sofi-R.
- Ivanov, P. (2007). *Prilozhna sotsialna psihologiya*. [Applied social psychology] Ruse: Akhat.
- Ivanchev, N. (2013). *Konformizam i priemane na drugite v mladezhka vazrast. Disertatsiya za pridobivane na ONS „doktor“*. [Conformism and acceptance of others in adolescence – dissertational thesis]. Blagoevgrad: YUZU „Neofit Rilski“.
- Korobkova, T. (2000). Assertivnost kak vid pedagogicheskoi kommunikatsii. V sb.: *Vysokie tekhnologii v pedagogicheskom protsesse*. [Assertiveness as a type of pedagogical communication. In: High technologies in the pedagogical process.] Nizhii Novgorod: VIPI, 138-139.
- Myers, D. (2001). Sotsialno vliyanie. V: *Sotsialna psihologiya (hristomatiya) (Pod red. Andreeva.)* [Social influence. In: Social Psychology. (Ed. Andreeva)]. Sofiya: Dilok, 365-389.
- Peneva, I. (2018). *Savremenni podhodi v psihologicheskite izmervaniya*. [Modern approaches in psychological measurements]. GlobeEdit, Mauritius.
- Peneva, I., Kidikov, G. (2017). Asetivnostta pri uchenitsi ot gorna uchilishtna vŭzrast. *Predizvikatelstva i perspektivi pred savremennata psihologiya*. [Sensitivity in upper school students. In: Challenges and perspectives for modern psychology] Sofiya: UI „Sv. Kliment Okhridski“, 145-152.
- Peneva, I., Krastev, I. (2014). *Lichnost i asertivnost v biznesa*. [Personality and assertiveness in business]. Blagoevgrad: UI "Neofit Rilski".
- Hohlova, E. (2006). Osobennosti proyavleniya konstruktivnoŭ agressivnosti i assertivnosti v studencheskom soobshtestve. *Shkolnoe obrazovanie i sotsialnoe vzroslenie rastushtego cheloveka: poiski i perspektivy*. [Features of manifestation of constructive aggression and assertiveness in the student community. In: School education and social maturation of a growing person: search and prospects]. Nizhnii Novgorod: VIPI, 308–311.
- Edwards, C. (2005). *Classroom Discipline and Management*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Encheva, I. (2010). Assertiveness in the Personal Profile of Adolescents. *Trakia Journal of Sciences*, 8(3), 376-380.
- Nelsen, J., Escobar, L., Ortolano, K., Duffy, R., & Owen-Sohoski, D. (2001). *Positive discipline: a Teacher's A-Z Guide: Hundreds of Solutions for Every Possible classroom Behavior Problem*. Roseville: Prima Publishing.

- Santor, D., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163-182.
- Tindall, J. (2009). Peer power becoming an effective peer helper and conflict mediator. *Book 1*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Williams, J. & Warchal, J. (1981). The Relationship between Assertiveness, Internal-External Locus of Control, And Overt Conformity. *Journal of Psychology*, 109(1), 93-96.



Research article

EMOTIONAL FACIAL PERCEPTION DEVELOPMENT IN 3-6 YEAR-OLD CHILDREN

Maria Kourti*, Ivanka Asenova, Ph.D. **

* Ph.D. Student, Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

** Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

Abstract

The article presents the results of a study aimed to investigate the early developmental trajectory of facial emotion recognition ability in typically developing Greek preschool children aged 3-6 years old. Facial emotion recognition ability were assessed with a Facial Emotion Recognition task (FERT) in which participants were presented with a set of facial emotion expressions and asked to point which one depicts a specific emotion. The sets of photographs was taken from the Facial Expressions of Emotion: Stimuli and Tests (FEEST) (Young et al., 2002). The results showed that preschool age is a period of significant improvement of facial emotion recognition ability, but developmental trajectories of emotion processing during this age period differ as a function of emotion type.

Keywords: facial emotion recognition ability, preschool age.

Understanding emotions from human faces plays a fundamental role in the development of children's social competence. Research and observations have clearly shown that children better able to understand facial emotion expressions in social interactions have been found to form positive interpersonal relationships over time ([Denham, 1998](#)). For this reason, the study of neural mechanisms of facial emotion recognition, its developmental trajectory and determinants represents a research issue that has focused the attention of scientists from various fields for decades.

At present widely accepted assumptions supported by empirical evidence are that emotion recognition ability is to some extent akin to an innate human faculty and is evident even in infants, and that a set of emotions are recognized by people all over the world, regardless of culture and language ([Ekman & Friesen, 1976](#)). However, it is also clear that there are individual differences in abilities to recognize facial emotion expressions so that no all can do that equally well ([Lewis et al., 2016](#)). What are the factors that are related to these individual differences remains a controversial topic. Among the most widely investigated and discussed biological factors that may influence emotion recognition ability are biological sex ([Connolly et al., 2019](#)) and chronological age ([Denham, 1998](#)).

In this context, present study was conducted with the aim to investigate the early developmental trajectory of facial emotion recognition abilities in typically developing preschool children from the general population in Greece.

Research Methodology

Two age groups of number- and gender-matched children were compared in their abilities to recognize facial emotion expressions: an younger children' group, ranging from 3 years and 10 months to 4 years and 4 months old (118 children, 56 boys and 62 girls, *Mean age* = 4,24 years, *SD* = 0,17), and an older children' group, ranging from 5 years and 11 months to 6 years and 3 months old (118 children, 56 boys and 62 girls, *Mean age* = 6,19 years, *SD* = 0,15). All studied children were attended a "whole-day" kindergarten in the public sector. The younger children' group included children who were examined during their first or second

month of entering the kindergarten and the older children' group consisted of children who were examined during the last one or two months of visiting the kindergarten. Therefore, the first group was at the beginning of their preschool education and the second group was at the end of their preschool education. According to the information provided by their parents and teachers all children that were included in the study were Greek native speakers and with typical development.

Facial emotion recognition abilities were investigated with a Facial Emotion Recognition task (FERT) – when children were presented with a set of facial emotion expressions and asked to point which one depicts a specific emotion. The materials consist of a set of black and white photographs of human faces of adults presenting one of the 6th basic emotional states: anger, sadness, fear, disgust, surprise and happiness, and two neutral faces (included “for noise”). The sets of photographs was taken from the Facial Expressions of Emotion: Stimuli and Tests (FEEST) (Young et al., 2002).

Each child was examined individually. Before the start of the test the experimenter informed the child that they will now play a game in which the child must point to the picture that corresponds with the emotion word the experimenter said aloud. Then, the experimenter placed all eight emotional photographs in front of the child and started the testing by asking the question: “What do you think, who is sad/angry etc.?” No feedback on incorrect trials was provided for the task.

Results

The results from the applied Independent-Samples T Test on the Mean FERT scores of the two age groups – the younger children group (YCG) and the older children group (OCG), are presented in table 1.

Table 1.

Mean FERT scores of the two age groups

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
YCG	118	3.211	1.108	0.102
OCG	118	4.271	0.948	0.087
t (p)		$t_{(234)} = -7.888, p < 0.000$		

YCG - the younger children group

OCG - the older children group

As seen from the table, the average FERT scores of the younger children group ($Mean = 3.211, SD = 1.108$) and older children group ($Mean = 4.271, SD = 0.948$) differed significantly ($t_{(44)} = -7.888, p < 0.000$).

The influence of age factor on the ability to recognize each basic emotion separately was examined by comparing the mean scores for each of the studied emotions of the two age groups. The results from the applied Independent-Samples T Test are presented in table 2.

Table 2.

Mean FERT scores for each of the studied emotions of the two age groups

Anger					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t (p)
YCG	118	0.533	0.500	0.046	$t_{(234)} = -1.587,$ $p = 0.114$
OCG	118	0.635	0.483	0.044	
Happiness					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t (p)
YCG	118	0.864	0.343	0.031	$t_{(234)} = -1.020,$ $p = 0.309$
OCG	118	0.906	0.291	0.026	
Sadness					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t (p)

EMOTIONAL FACIAL PERCEPTION DEVELOPMENT

			Deviation	Mean	
YCG	118	0.508	0.502	0.046	$t_{(234)} = -4.685,$ $p < 0.000$
OCG	118	0.788	0.410	0.037	
Fear					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t (p)
YCG	118	0.542	0.500	0.046	$t_{(234)} = -1.592,$ $p = 0.113$
OCG	118	0.644	0.480	0.044	
Disgust					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t (p)
YCG	118	0.389	0.489	0.045	$t_{(234)} = -5.076,$ $p < 0.000$
OCG	118	0.703	0.458	0.042	
Surprise					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t (p)
YCG	118	0.415	0.494	0.045	$t_{(234)} = -1.567,$ $p = 0.118$
OCG	118	0.516	0.501	0.046	

YCG - the younger children group

OCG - the older children group

As seen, the two age groups did not differ significantly regarding the accuracy of recognition of facial expressions of anger (the younger group – $Mean = 0.533$, $SD = 0.500$; the older group – $Mean = 0.635$, $SD = 0.483$; $t_{(234)} = -1.587$, $p = 0.114$), happiness (the younger group – $Mean = 0.864$, $SD = 0.343$; the older group – $Mean = 0.906$, $SD = 0.291$; $t_{(234)} = -1.020$, $p = 0.309$), fear (the younger group – $Mean = 0.542$, $SD = 0.500$; the older group – $Mean = 0.644$, $SD = 0.480$; $t_{(234)} = -1.592$, $p = 0.113$), and surprise (the younger group – $Mean = 0.415$, $SD = 0.494$; the older group – $Mean = 0.516$, $SD = 0.501$; $t_{(234)} = -1.567$, $p = 0.118$), but significantly differed regarding the accuracy of recognition of facial expressions of *sadness* (the younger group – $Mean = 0.508$, $SD = 0.502$; the older group – $Mean = 0.788$, $SD = 0.410$; $t_{(234)} = -4.685$, $p < 0.000$), and *disgust* (The younger group – $Mean = 0.389$, $SD = 0.489$; the older group – $Mean = 0.703$, $SD = 0.458$; $t_{(234)} = -5.076$, $p < 0.000$). Regardless the size of the mean scores and the statistical significance of between-group differences, the older children group demonstrated better identification of all studied emotions in comparison to the younger children group.

Comparison of the ranking order of the six basic emotions in terms of difficulty to be recognized revealed that at a group level, the younger children most accurately recognized *happiness* and most incorrectly recognized *disgust* and *surprise*, and the older children most accurately recognized *happiness* and *sadness*, and most incorrectly recognized surprise and anger.

Table 3 presents the results from the applied Chi-square tests that inform us about the significance of between-group differences regarding the distribution of participants in the two age groups according to the demonstrated correct/incorrect recognition of the six basic emotional facial expressions.

Table 3.

Distribution of participants in the two age groups according to the correct/incorrect recognition of facial *expressions* of the 6th basic emotions

		Anger				
	N	YES	N	NO	$\chi^2(p); \varphi$	
YCG	63	45,7%	55	56,1%	$\chi^2_{ 1 } = 2.513,$	
OCG	75	54,3%	43	43,9%	$p = 0.113, \varphi = -0.103$	
		Happiness				
	N	YES	N	NO	$\chi^2(p); \varphi$	
YCG	102	86.4%	16	13.6%	$\chi^2_{ 1 } = 1.556,$	
OCG	108	91.5%	10	8.5%	$p = 0.212, \varphi = -0.081$	
		Sadness				
	N	YES	N	NO	$\chi^2(p); \varphi$	
YCG	60	50,8%	58	49,2%	$\chi^2_{ 1 } = 20.238,$	
OCG	93	78,0%	25	22,0%	$p < 0.000, \varphi = -0.293$	
		Fear				
	N	YES	N	NO	$\chi^2(p); \varphi$	
YCG	64	54,2%	54	45,8%	$\chi^2_{ 1 } = 3.465,$	
OCG	78	66,1%	40	33,9%	$p = 0.063, \varphi = -0.121$	
		Disgust				
	N	YES	N	NO	$\chi^2(p); \varphi$	
YCG	46	39,0%	72	61,0%	$\chi^2_{ 1 } = 23.471,$	
OCG	83	70,3%	35	29,7%	$p < 0.000, \varphi = -0.315$	
		Surprise				
	N	YES	N	NO	$\chi^2(p); \varphi$	
YCG	49	41,5%	69	58,5%	$\chi^2_{ 1 } = 2.452,$	
OCG	61	51,7%	57	48,3%	$p < 0.117, \varphi = -0.102$	

YCG - the younger children group

OCG - the older children group

As seen, there were significant differences between the younger and the older children groups regarding two of the studied emotions, namely, *sadness* ($\chi^2_{|1|} = 20.238, p < 0.000, \varphi = -0.293$) and *disgust* ($\chi^2_{|1|} = 23.47, p < 0.000, \varphi = -0.315$), as in both cases, the percentages of children who have correctly recognized the emotions were higher in the older children group than in the younger children group.

Discussion

Present study's results revealed significant differences in the performance of facial emotion recognition task between 3-4 year-old and 5-6-year-old typically developing preschoolers, suggesting age-related improvement of overall accuracy in facial emotion recognition during this age period. The same tendency of age-related improvement of recognition accuracy was found for all studied emotion categories, with significantly most prominent positive change for sadness and disgust, and weaker and insignificant changes for anger, fear, surprise, and especially of happiness. This pattern of the results indicates that in preschool age period the recognition of facial expressions of sadness and disgust follow a faster developmental trajectory, and the recognition of facial expressions of anger, fear, surprise, and especially of happiness, follow a slower developmental trajectory.

EMOTIONAL FACIAL PERCEPTION DEVELOPMENT

The results are consistent with previous relevant studies and support the following suggestions: the ability to recognize emotions from facial expressions improves with increasing age during this period ([Grossmann, 2010](#); [Kelly et al., 2005](#)); children can identify positive facial emotions earlier and more accurately than negative ones ([Boyatzis et al., 1993](#)); the accuracy of recognition of negative facial emotions increases between 3 and 7 years of age ([Durand et al., 2007](#); [Vicari et al., 2000](#)); children's ability to recognize different emotions emerges at different times, with happiness generally being recognized earlier than other emotions such as anger, fear, and surprise ([Smith & Walden, 1998](#)).

Therefore, taken together the results obtained support our first hypothesis that preschool age is a period of significant improvement of facial emotion recognition abilities. Also, in agreement with previous research findings ([Gagnon et al., 2014](#); [Székely et al., 2011](#)) present study's results showed that developmental patterns of recognition and labeling differ across the different emotions – a finding that supports the second study's hypothesis.

Conclusions

Pattern of the present study's results allows the following main conclusion:

- Preschool children's abilities to recognize and label the six basic emotions are modulated by chronological age.
- Preschool age is a period of significant improvement of facial emotion recognition abilities.
- Developmental trajectories of emotion processing during the period between 3-6 years of age differ as a function of emotion type.
- The overall accuracy in facial emotion recognition significantly increases during the period between 3-6 years of age.
- The recognition of facial expressions of sadness and disgust follow a faster developmental trajectory, and the recognition of facial expressions of anger, fear, surprise, and especially of happiness, follow a slower developmental trajectory in preschool age.
- Happiness is the most easily recognizable emotion, and surprise, disgust and anger are the most difficult for recognizing for the 3-6-year-old preschoolers.

These findings may have some contributions in addressing theoretical issues on the nature of socio-cognitive development and informing clinical and educational practices that aim to improve children's emotional and social competence.

References

- Boyatzis, C. J., Chazan, E., and Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *J. Genet. Psychol.* 154, 375–382. doi: 10.1080/00221325.1993.10532190
- Connolly, H. L., Lefevre, C. E., Young, A. W., Lewis, G. J. (2019). Sex differences in emotion recognition: Evidence for a small overall female superiority on facial disgust. *Emotion*, 19(3), 455-464.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press.
- Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F., & Baudouin, J-Y. (2007). The development of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology* 97, 14–27.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1976). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Gagnon, M., Gosselin, P., & Maassarani, R. (2014). Children's Ability to Recognize Emotions From Partial and Complete Facial Expressions, *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 175(5), 416-430, DOI: 10.1080/00221325.2014.941322
- Grossmann, T. (2010). The development of emotion perception in face and voice during infancy. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 28, 219–236.
- Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., Ge, L., & Pascalis, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Dev Sci.*, 8(6), F31–F36.
- Lewis, G. J., Lefevre, C. E., & Young, A. W. (2016). Functional architecture of visual emotion recognition ability: A latent variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(5), 589-602.
- Smith, M., and Walden, T. (1998). Developmental trends in emotion understanding among a diverse sample of African-American preschool children. *J. Appl. Dev. Psychol.* 19, 177–197.
- Székely, E., Tiemeier, H., Arends, L. R., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C., & Herba, C. M. (2011). Recognition of facial expressions of emotions by 3-year-olds. *Emotion*, 11(2), 425–435.
- Vicari, S., Snitzer Reilly, J., 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.
- Young, A., Perrett, D., Calder, A., Sprengelmeyer, R., & Ekman, P. (2002). Facial Expressions of Emotion – Stimuli and Tests (FEEST). *Psychology manual* v1.0. Thames Valley Test Company, Bury St Edmunds, England. <http://www.tvtc.com>



Research article

PREVALENCE OF EXTERNALIZING PROBLEMS IN PRESCHOOLERS ACCORDING TO THEIR MOTHERS' PERCEPTIONS

Nikolaos Georgoulas*

* Ph.D. Student, Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

Abstract

The main aim of the article was to present the results of a study of the prevalence of externalizing problems among a sample of Greek preschoolers, according to their mothers' perceptions. A total of 112 biological mothers of children aged 2-5 years old (56 boys and 56 girls) were asked to complete the Child Behavior Checklist (CBCL) for ages 1½-5, Parent Report Form ([Achenbach & Rescorla, 2000](#)). The results showed that 12,5% of the total sample experienced externalizing problems 5,4% exhibited Attention problems and 5,4% exhibited Aggressive behavior

Keywords: preschool age, externalizing problems

The early child period is considered to be the crucial in the human life-span development. Healthy and normal early development of a child, including his/her physical, cognitive, emotional, and social development, strongly influences the subsequent personal and social functioning, well-being and life success.

Unfortunately, in the last 1-2 decades, a tendency of significant increases in the prevalence of childhood social, emotional, and behavioral problems (EBPs) have been observed ([Layard & Dunn, 2009](#)). Their timely diagnosis and treatment is essential for many reasons the most important of which are long-term problems that can be caused by the lack of treatment of emotional and behavioral disorders ([Achenbach & Rescorla, 2009](#)), and negative impacts of emotional and behavioral disorders not only on the individual, but also on his/her family and the society as a whole ([Ogundele, 2018](#)).

According to the recent epidemiological studies around 25% of preschoolers suffer from some type of behavioral problems also called externalizing problems ([Egger & Angold, 2006](#)).

[Achenbach and Rescorla \(2009\)](#) – the creators of the world's most widely used questionnaire for assessment of EBPs, define externalizing problems as involving attention problems and aggressive behavior. Attention problems encompass a set of problems related to deficits in visual-motor, cognitive, and social skills ([Harpin, 2005](#)), and aggressive behavior relates to the observable manifestation of aggression, which is defined as any act intended to cause harm, pain, or injury in another ([Zirpoli, 2008](#)).

In a literature overview of longitudinal studies on the prevalence of EBPs [Doni and Giotsa \(2018\)](#) indicated that externalizing problems seen in preschoolers tend to be stable and persistent over childhood in 23% to 61% of the cases – finding that alerts about the need for early detection and early intervention of these problems.

To best of our knowledge [Doni and Giotsa \(2018\)](#) conducted the only study to date of the prevalence of externalizing problems among the Greek preschool children. The researchers used Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF) for ages 1½ -5 ([Achenbach & Rescorla, 2009](#)) and found that the overall rate of

externalizing problems, exhibited by the children they studied was 11.8% (3.0% in the borderline range and 8.8% in the clinical range), the overall rate of attention problems was 7.0% (4.8% in the borderline range and 2.2% in the clinical range), and the overall rate of aggressive behaviour was experienced by 5.6% of the total sample (4.1% in the borderline range and 1.5% in the clinical range).

The main purpose of present study was to measure the prevalence of externalizing problems among a representative sample of Greek preschoolers, according to their mothers' perceptions.

Research Methodology

A total of 112 mothers of children aged 2-5 years old (56 boys and 56 girls) voluntarily participated in the study. All studied mothers were biological parents of their children.

Child Behavior Checklist (CBCL) for ages 1½-5, Parent Report Form, created by Achenbach & Rescorla (2000), was used in this study.

Results

Table 1 presents the results from the applied descriptive statistics to the broad band scale "Externalizing problems" and its two syndrome subscales "Attention problems" and "Aggressive behavior".

Table 1.

Descriptive statistics results for the total Greek children sample

	N	Mean	Std. Deviation	Mean Error
Attention problems	112	43,95	9,86	0,932
Aggressive behavior	112	50,64	9,22	0,871
Externalizing problems	112	50,52	9,81	0,927

The results showed that at a group level the total sample of Greek preschoolers exhibited Externalizing problems in the normal range ($M = 50,64$; $SD = 9,22$), Attention problems in the normal range ($M = 43,95$; $SD = 9,86$) and Aggressive behavior in the normal range ($M = 50,64$; $SD = 9,22$).

Table 2 presents the results from the Chi-square test that inform us about the distribution of children in the total sample according to the range (normal, borderline or clinical) on broad band scale "Externalizing problems" and its two syndrome subscales "Attention problems" and "Aggressive behavior".

Table 2.

Distribution of children in total sample according to the range of broad band scale "Externalizing problems" and the syndrome subscales "Attention problems" and "Aggressive behavior"

	normal range		borderline range		clinical range	
	N	%	N	%	N	%
Attention problems	106	94,6	2	1,8	4	3,6
Aggressive behavior	106	94,6	4	3,6	2	1,8
Externalizing problems	98	87,5	12	10,7	2	1,8

As seen, the vast majority of studied children were rated by their mothers as exhibiting normal range of these types of EBPs. The overall rate of Externalizing problems was 12,5%, as 0,7% of whom was included in the borderline range and 1,8% was included in the clinical range. As regards the separate syndromes, 94,6% of the total Greek sample experienced Attention problems in the normal range, 1,8% in the borderline range and 3,6% in the clinical range; 94,6% experienced Aggressive behavior in the normal range, 3,6% was included in the borderline range and 1,8% in the clinical range.

Discussion

The purpose of this study was to investigate the prevalence of externalizing problems among Greek preschoolers, according to their mothers' perceptions. The results showed that 87,5% of the total sample fell within the normal range and the rest 12,5% experienced Externalizing problems 12,5%, of which 1,8% were included in the clinical range and 10,7% were included in the borderline range. Regarding the separate syndromes of Externalizing problems we found that 5,4% of all studied children exhibited Attention problems (3,6% in the clinical range and 1,8% in the borderline range), and 5,4% exhibited Aggressive behavior (1,8% in the clinical and 3,6% in the borderline range).

Comparing our results with the results of [Doni and Giotsa \(2018\)](#), who conducted a previous study aiming the early detection of Greek preschool children's externalizing problems, but according to their teachers' opinions, we see a consistency regarding the prevalence of externalizing problems (11,8% according to the Doni and Giotsa's report) and Aggressive behavior (5,6% according to the Doni and Giotsa's finding). Only in terms of attention problems, our results showed a little lower prevalence (5,4%) compared to the results obtained by Doni and Giotsa (7,0%).

Present study's findings agree with the research findings of children in preschool age from other countries ([Arnold et al., 2006](#); [Ogundele, 2018](#); [Sawyer et al., 1993](#)).

These results may be used as a point of comparison in future relevant studies on the social behavior in preschool children. Moreover, our results provide useful information for the prevalence of these disorders which in turn may be important for two main reason, as Polanczyk and co-workers have emphasized: (1) to inform service planning, resource allocation, training, and research priorities; and (2) to contribute to addressing questions about etiology and inform the design of future studies ([Polanczyk et al 2015: 345](#)).

References

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2009). *Manual for ASEBA preschool forms and profiles (Adaptation -Standardization for the Greek Language: Tsaousis, I.)*. Athens: Ellinika Grammata [in Greek].
- Arnold, D., Brown, S., Meagher, S., Baker, C., Dobbs, J., & Doctoroff, G. (2006). Preschool-based programs for externalizing problems. *Education and Treatment of Children, 29*(2), 311-339.
- Doni, E. & Giotsa, A. (2018). Early Detection of Externalizing Problems in Preschool Children According to Their Teachers. *Psychology Research, 8*(2), 60-73.
- Egger, H., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 313-337.
- Harpin, V. A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archives of Disease in Childhood, 90*, 2-7.
- Layard, R., & Dunn, J. (2009). *A good childhood: searching for values in a competitive age*. London: Penguin Books Ltd.
- Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics, 7*(1), 9–26.
- Polanczyk, V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychol Psychiatry, 56*(3), 345–65.
- Sawyer, M.G., Streiner, D.L., & Baghurst, P. (1998). The influence of distress on mothers' and fathers' reports of childhood emotional and behavioral problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*(6), 407-14.
- Zirpoli, T. J. (2008). *Behavior management: Applications for teachers. 5*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.



Theoretical article

ЛЮБОМИР РУСЕВ: ПСИХОАНАЛИТИЧЕН ПРОЧИТ НА БОТЕВОТО ТВОРЧЕСТВО

LYUBOMIR RUSEV: PSYCHOANALYTICAL READING OF BOTEV'S CREATIVITY

Stoil Mavrodiev, Ph.D. *

***Associate Professor, Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.**

Email: stoil_m@swu.bg

Резюме

В статията се представя и анализира психоаналитичният прочит на Ботевото творчество, направен от Любомир Русев. Акцентира се върху прилагането на психоанализата като методология на художественото творчество и как тази теория е помогнала на българския психоаналитик да очертае основни щрихи от психоаналитичния портрет на поета Христо Ботев.

Ключови думи: *психоанализа, методология на художествено творчество, Христо Ботев.*

Abstract

The article presents and analyzes the psychoanalytic reading of Botev's work made by Lyubomir Rusev. Emphasis is placed on the application of psychoanalysis as a methodology of artistic creation and how this theory has helped the Bulgarian psychoanalyst to outline the main features of the psychoanalytic portrait of the poet Hristo Botev.

Key words: *psychoanalysis, methodology of artistic creativity, Hristo Botev.*

Любомир Русев е един от основателите на психоаналитичното движение в България през 20-те г. на ХХ век. Заедно с Иван Кинкел, Младен Николов, д-р Буко Исаев, Найден Шейтанов, Илия Лингорски и други работи в полето на психоанализата, и прилагането ѝ като методология към обществения живот и художественото творчество.

Психоаналитичното творчество на Любомир Русев Минчев не е познато на широката публика. Основната причина е, че произведенията на интелектуалците, които изповядвали идейни възгледи, различаващи се от марксистката философия и методология преди 1944 г., са били забранявани от комунистическата власт, установила се в България.

Обикновено се приема, че българските психоаналитици просто популяризират идеите на Sigmund Freud чрез изнасянето на беседи и лекции в цялата страна, а също и чрез своите статии или единични преводи на трудове му. Но нашите автори имат и свой оригинален принос към психоанализата. Иван Г. Кинкел разработва въпросът за произхода на религията, а студията му „Към въпроса за психологическите основи и произход на религията“ е публикувана в международното психоаналитично списание „Imago“ (издавано в периода 1912 – 1937 във Виена и Лайпциг) и получава адмирации от самият Sigmund Freud и неговия асистент Otto Rank ([Mavrodiev, S., 2017, p. 37; p. 85](#)). Оригинален е подходът на Любомир Русев, който изследва взаимовръзката между гладът и либидото; прилага психоаналитичния метод като методология за анализ на художественото творчество на Христо Ботев, Пейо Яворов и др.

Настоящото теоретично изследване има за цел да представи и анализира психоаналитичният прочит на Ботевото творчество, направен от Любомир Русев.

Кой е Любомир Русев?

Любомир Русев Минчев е роден на 23 февруари 1902 г. в Разград, където завършва гимназия. Учил е икономика във Виена. Завършва Педагогия в Софийския университет през 1928 г. Два пъти е специализирал в Берлин, втория път по време на Втората световна война. Работил е като учител, преподавател в Учителския институт в гр. Дупница и като училищен инспектор (Stamatov, et al. 2000). Биографичните данни се допълват от неговия „Педагогически речник“ (Rusev, 1936). В него, той дава следните автобиографични сведения за себе си: Завършва философия и педагогика в Софийския университет. Бил е учител в търговската гимназия „Мусевич – Борисов“ в София; инспектор на прогимназиите в софийски окръг и окръжен учител; инспектор на врачански окръг. Пише учебници – хрестоматии за търговските и промишлени гимназии, заедно с Е. Николов, 1932.

Л. Русев публикува и под различни псевдоними като д-р Л. Минчев, д-р Л. Юлиянов. Сътрудничи на редица списания: „Философски преглед“, основано от проф. Димитър Михалчев, „Училищен преглед“, „Листопад“, „Българско училище“, а през 50-те и 60-те години на XX век публикува в сп. „Начално образование“ и др. Умира в София на 31.05.1987 г.

Трябва да се прави разграничение между имената и публикациите на Любомир Русев Минчев и д-р Любомир Иванов Русев, тъй като и двамата подписват своите статии с името Любомир Русев.

Психоанализата като методология на художественото творчество

Изкуството, в частност литературата, е една от областите извън терапията и психопатологията, в която психоанализата намира приложение и се използва като методология, чрез която се анализират художествените произведения и личността на автора. Фройд и неговите последователи доказват, че дълбинната психология е в състояние да проникне отвъд повърхността на творческия процес.

Психоанализата разкрива вътрешния свят на твореца, несъзнаваните преживявания, проекции, идентификации, влечения и отношения - влизаци в ролята на мотиви за творческа дейност и себеизразяване. Персонажите, образите, героите, художествената творба като цяло, са носители на експресия и енергиен заряд, наречен катексис.

„Произведенията на изкуството се раждат от въображението на автора им, от фантазиите му; според теорията на психоанализата (т.нар. метапсихология) съзнаваните фантазии са само повърхностни прояви на други, тънещи в дълбините на несъзнавания психичен живот“. (Atanasov, 2017, pp. 7)

Художественият процес е сложен и многопластов акт. Творейки, художникът, писателят, в самият акт на творчество (въдхновение) задоволява свои потребности, получават Insight, катарзис. Творческият акт може да има терапевтичен ефект.

В студията „Художествената литература и психоанализата“ Л. Русев разглежда фундаменталните и методологически въпроси на психоанализата, приложими към художествените произведения. Целта, която си поставя е да бъдат показани възможностите на психоанализата в интерпретацията на художественото произведение като една строга система на изследване.

За Русев няма съмнение, че психоанализата е „точна психологическа метода“, зад която стоят практически резултати и доказателства, изведени от клиничния опит на Фройд, който открива метода за изследване на несъзнаваната психика и формулира законите на несъзнаваното. (Rusev, 1934),

Приема се, че влеченията и тяхното незадоволяване са „двигателят на прогреса“, те са направили нервната система непрекъснато работеща; това незадоволяване, или не винаги задоволяване, е в основата и на културните натрупвания.

Но удовлетворяването на влеченията (нагоните) се сблъсква с принципа на реалността и те биха могли да бъдат потиснати, да се превърнат в амбивалентни, да се обърнат към личността (нарцисизъм), или да се сублимират: „Художественото творчество, в грамадната си част, отразява борбата между реалността и влеченията, като и последствията от тяхната съдба или изгнание в несъзнанието“. (Rusev, 1934, pp. 12)

В същото време „Художествената литература – предимно лириката, изразява афектите, свързани с потиснатите либидонозни представи като: представа за майката, родината, любимата и пр.“ „Художествената литература – предимно лириката, изразява афектите, свързани с потиснатите либидонозни представи като: представа за майката, родината, любимата и пр.“ (Rusev, 1934, pp. 14)

Психоанализа на Ботевото творчество

Едноименната статия е публикувана в сп. Философски преглед, кн. 3, 1933 г. В нея Любомир Русев пише:

Душата на Ботев, разкрита в творчеството му, се характеризира с постоянни вулканични изригвания на афектно-импулсивна лава. Измъчват я „злобна памет“ и „думи отровни“. „Себе си, брате, губя, тия глупци като мразя“ ... „Ботев схваща някакво разлагане и огрубяване на душевния си свят, което изразява: „Душата ми в огън тлее“. „Погледът мрачен, умът не види добро ли, зло ли насреща иде“. „В гърди ни любов, ни капка вяра“ В двадесетте стихотворения, които са предмет на настоящето изследване, има толкова афективни избухвания, колкото реда са написани (Rusev, 1933, p. 224).

Щрихи към психоаналитичния портрет на поета:

Христо Ботев е импулсивна натура, с разтворени обятия към света, затова е изразил всичко, което е преживял. Творил е доста млад и не е имал възможност да отлее в застинали идеи своите бурни преживявания, нито да асимилира разнообразните външни влияния. (Rusev, 1933, p. 224)

Мислите на нашия психолог ни навеждат на идеята, че Ботев не е могъл, поради краткото време и интензивността на преживяванията, да интегрира и консолидира опита си, което е свързано с идентичността.

Л. Русев продължава психоанализа на Х. Ботев така:

сам се е добрал (случайно) до известни хрумвания относно своите душевни мъки, които е изказал със същите термини и по същия начин, по който ги срещаме в психоанализата. ... Ботев е ругал и се е изповядвал, т.е. стремил се е да отреагира своите афекти (Rusev, 1933, p. 224).

Едипов комплекс в художествени произведения

Нашият психоаналитик привежда няколко примера за Едипов комплекс. Най-напред с „Хамлет“ на Шекспир. В произведението „Дон Карлос“ на Шилер също се установяват реминисценции на Едипов комплекс. Шилер проектира своите лични преживявания в персонажите. Едипов комплекс се открива още в лицето на Ахил в Омировата „Илиада“; в Дон Кихот; в Зигфрид от „Песен на Нибелунгите“, в произведенията на руските класици като Пушкин, Достоевски, Толстой.

Има ли Едипов комплекс в Ботевото творчество? На този въпрос Л. Русев отговаря категорично и положително: „да, има и то много ясно и открито изразен. Неговото съществуване се забелязва най-релефно в елегията „Майце си“. Ботев е силно привързан към своята майка, „тя живее в съзнанието му с чистото сияние на икона“ (Rusev, 1933).

Фройд постулира съпътстващото проявление на двата нагона – сексуалния и агресивния (Freud, 1990) Прави се извод, че либидото на поета е насочено към майката. Но тъй като в Едиповия комплекс момчето не може да задоволи сексуалния нагон, то се насочва към саморазрушението, т.е. смъртта. Това вътрешно противоречие изразява поета като морално същество; от тук – самият той трябва да се самоунищожи. Любовта става себеразрушителна. Това позволява на автора да изведе още една характеристика на Ботевото творчество – амбивалентността на чувствата. В стихотворението „Майце си“ се промъква и чувство на вина, породено от факта, че когато личността осъзнае едипово влечение Свръх-азът се намесва. В същото стихотворение поетът-революционер осъзнава омразата спрямо бащата, братята и сестра си. „Всички изразени в „Майце си“ влечения и чувства нахлуват в съзнанието явно, като довеждат психиката до садистична регресия, предизвикващи амбивалентни влечения към смъртта“ . (Rusev, 1933, p. 229)

Твърде интересен е и анализът на баладата „Хаджи Димитър“. В нея влечението към смъртта е вече осъществено, тъй като героят има трагична съдба. Русев разкрива няколко картини под знака на нарцисизма – цялата природа с митичните същества и зверовете в нея му съчувстват. Анализират се символи като самодивите: „Явно е, че зад образа на самодивите стои майката, която трябва да изпълни последния завет“.

Майчиният образ се явява в различни символи: омъжена жена, природа, родина, гора, самодива. Несъзнаван еквивалент на бащиния образ са потисниците.

В същото време Ботев стига до пълен анимизъм, сочи авторът, което позволява да не се проявяват задръжки.

Едиповият комплекс открива и в стихотворенията „Хайдутини“, „Пристанала“, „Обесването на Васил Левски“, „Ней“.

Изводът е, че Ботевите елегии и поеми представят явно или символно семейни трагедии с няколко главни лица: майката, самият поет, бащата и братята. Чувствата на поета към майката и на майката към поета са изключително и само положителни, докато чувствата към другите основни образи са отрицателни и амбивалентни, което дава основание още веднъж да се направи заключение за наличието на Едипов комплекс.

Като един от основателите на психоаналитичното движение в България и активен популяризатор, и защитник на идеите на Фройд, Любомир Русев прилага по оригинален начин психоанализата като методология, чрез която изследва художественото творчество, религията, социално-психологични явления и културата. Българският психоаналитик прави цялостен анализ на творчеството на двама велики български поети Христо Ботев и Пейо Яворов, както и анализ на някои от стихотворенията на

Иван Вазов, Пенчо Славейков, Димчо Дебелянов. Яворов ще бъде определен като поетът на виденията и страданията, който остава неразбран и затова творчеството му е поставено под знака на аутизма.

Д-р Любомир Русев е малко известен както на специалистите, така и на по-широкия кръг хора, ето защо неговото психоаналитично творчество трябва да се познава. То обогатява както самата психоанализа, така и литературознанието, и обществознанието.

References

- Atanasov, N. (2017). *Predgovor kam: Freud, Z. Izkustvo i literatura*, [Foreword to: Freud, S. Art and Literature]. Kolibri.
- Mavrodiev, S. (2017). *Psihoanalitichното tvorchestvo na Ivan Kinkel*. [The Psychoanalytic Creativity of Ivan Kinkel], University Publishing House "N. Rilski".
- Rusev, L. (1936). *Pedagogicheski rechnik*. [Pedagogical dictionary]. Sofia.
- Rusev, L. (1934). *Hudozhestvenata literatura i psihoanalizata*. [Fiction and psychoanalysis] Sofia.
- Rusev, L. (1933). Psihoanaliza na Botevoto tvorchestvo. [Psychoanalysis of Botev's work]. *Philosophical Review*, vol. 3, Sofia.
- Stamatov, A., et al. (2000). *Balgarskata filosofska kultura prez XIX – XX vek. Biografichno –bibliografski spravochnik* [Bulgarian philosophical culture in the XIX - XX century. Biographical - bibliographical reference] Sofia.
- Freud, S. (1990). *Vavedenie v psihoanalizata* [Introduction to Psychoanalysis]. Ed. "Science and art".



Theoretical article

КОМПЛЕКСЕН ПОДХОД В ОПРЕДЕЛЯНЕТО НА ПСИХИЧНОПРОФЕСИОНАЛНАТА ПРИГОДНОСТ ЗА РАБОТА

COMPLEX APPROACH IN THE DETERMINATION OF PSYCHO-PROFESSIONAL SUITABILITY FOR WORK

Rusanka Mancheva, Ph.D.*

*Associate Professor, Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria .

Email: r.p.mancheva@swu.bg

Резюме

В статията се предлагат теоретичните идеи на автора за изследване на психичнопрофесионалната пригодност, на хората, за работа. Комплексният подход се представя като обединяващ в диагностиката на връзката между личността и професията, която иска да изпълнява. Няма единствен, универсален метод, който да обезпечи тази връзка. Само колаборацията между няколко метода е в състояние да даде пълна картина за обхвата на пригодност на всеки кандидат за дадена работна позиция или избор на професия.

Ключови думи: *диагностика, професия, пригодност, комплексен метод*

Abstract

The article offers the author's theoretical ideas for studying the mental and professional suitability of people for work. The complex approach is presented as unifying in the diagnosis of the relationship between the person and the profession, he wants to perform. There is no single, universal method to secure this connection. Only the collaboration between several methods is able to give a complete picture of the scope of suitability of each candidate for a given job position or choice of profession. The complex approach covers the whole process of psychodiagnostics and drawing a conclusion.

Key words: *diagnostics, profession, suitability, complex method*

Търсенето на съотношение между професионалната и психичната пригодност за работа е предмет на изследване както от психологията, така и от педагогиката и повечето технически науки. Методите, които се използват се *подчиняват на връзката* между психологичните характеристики на професията и личностните характеристики на желаещите да я усвоят или реализират, както и за професионалното и кариерно им развитие.

Основните групи методи, които се използват в професионалната психодиагностика са: 1) методи за професионална ориентация (диагностика на мотивацията за избор на професия, насоченост на избора, личностни въпросници за избор на професия, ориентировъчна анкета); 2) методи за професионално самоопределение (за установяване на личностен потенциал, за диагностика на личностни характеристики, за диагностика на професионален стрес, индивидуални копинг стратегии, локализация на контрола, въпросници за изработване на личностен профил, кариерно консултиране); 3) методи за професионален подбор (интервю, психограми, психодиагностика на мотивационната система, ценности, анализ на професионалните успехи, страхове от неуспехи, готовност за риск и др.) Това разделение е

условно и насочващо, тъй като едни и същи методи могат да бъдат използвани и за целите на професионалното ориентиране и за целите на професионалния подбор като анкетни карти, експеримент, интервю и психологични въпросници (Mancheva, 2016). За разлика от другите изследвания в психологията, тези, свързани с доказване на пригодността, се отличават по насочеността на получените резултати – ефективност за и при изпълнение на определена работа. Основните три групи методи са и трите компонента, които подпомагат получаването на крайните резултати - оказване на психологична помощ на личността в избора и на професия, съотнасяне съдържанието на желаната професия с личностните особености и търсене на припокриване между психологичната структура на дадена работна позиция и хората, които кандидатстват за нея. Така за целите на професионалната ориентация успешно се използват беседата и психологичното консултиране, защото те са най-информативни относно съдържанието на различните професии. Когато, обаче, човек кандидатства за работна позиция се предполага, че той вече се е информирал за нейното съдържание, поради което по-подходящ метод е интервюто, където може да се проследи нивото на информираността и мотивацията му за изпълнение на дадената дейност.

Процесът на изследване на психичнопрофесионалната¹ пригодност е професионално ориентиран, насочен е към получаване на реална, адекватна и обективна моментна диагностична „снимка“ за психологичния статус на изследваното лице. За основа се използва психо-професиографичният модел (Пиев, 2005), който включва: анализ на професията, психологичен профил на професията, психологичен профил на личността и оценка на психичната пригодност. Всеки един от психологичните методи, които конкретно реализират процеса на изследване, се подчинява на конкретните задачи, които си е поставил психолога и неговите изследователски или конкретни потребности в момента. Установяването на пригодността (психологична и професионална) не е едноактен процес. В момента на прилагане на диагностиката се установяват приоритетно две неща – социално-личностни измерения на личността (нагласи, ценности, желания, мотиви) и актуални личностни характеристики, които се отнасят до конкретната работна ситуация (професионален капацитет, темпераментови характеристики, черти на характера, способности)

Важен елемент в процеса на установяване на психичнопрофесионалната пригодност е използването на комплексен подход. При това се спазва правилото за получаване на информация, за изследваното лице, от повече от един източник. Тъй като пригодността е насочена към професионална среда, която е динамична, то изследването на личността също не е константна величина. За една работна позиция се изследват едни характеристики, които са значими за нейното изпълнение, а за друга се изследват други. Много често процесът на диагностика предшества обучителен процес или включва диагностика на физиологични измерватели, които са решаващи за изпълнението на дадена професия (летец, военен, спортист, танцьор). Физиологичните данни са важни и за установяване на непригодността.

Комплексността, в събраната информация, е основа за по-прецизно изготвяне, както на психологичната характеристика на професията, така и за оформяне на психологичния профил на личността, която се свързва с нея. Ефектът на комплексността е в многоаспектното представяне на личностния потенциал и капацитет. По-богатата емпирична база спомага:

- актуалното състояние на психиката да бъде представено многостранно;

¹ Терминът е въведен от нас през 2016 година, за да обоснове първенстващата роля на психичните структури в личността, относно усвояването на професионални знания и умения за изпълнение на определена професия

- получените количествени и качествени данни да се подложат не само на процес на анализ, но и на сравнение (с резултати на други хора или такива от по-ранен предходен период);
- по-обобщено да се направи психологична прогноза, свързана с идеята за трудова активност или реално извършвана такава. Успешен модел е кариерното консултиране;
- търсене на връзка между професионалния избор и идеята за кариера;
- подпомагане промяната на професията;
- стимулиране или подпомагане на личностно и професионално развитие и израстване.

Комплексният подход включва използването на многообразие от методи, свързани логически за конкретно установяване или доказване на психичнопрофесионалната пригодност. Условно те могат да се разделят на две групи: основни и спомагателни или допълващи методи. (Фигура 1)



Фигура 1. Методи за психичнопрофесионалната пригодност

Основните методи се използват за получаване на по-голямата част от необходимата информация. Към тях се отнасят: психологични въпросници, лабораторен или полеви експеримент, наблюдение и утвърдилият се в практиката асесмент център метод.

Спомагателните методи допълват основната информация и се избират в зависимост от потребностите на психолога. Ако интересът е насочен само към професионалната пригодност могат да се анализират приоритетно документи (дипломи, сертификати, свидетелства, удостоверения) и срещата с кандидата за работа да се осъществи само под формата на беседа. В този случай работата с документи се възприема като основен метод. Съществуват и други конфигурации – интервюто за работа да е основен метод, а анкетната карта или анализа на документите да са спомагателни.

За установяване на цялата информация за психичнопрофесионалната пригодност спомагателните методи не могат да се използват като основни, тъй като информацията, която се получава от тях е недостатъчна. Психологичните характеристики се измерват чрез по-

обективни методи, които имат количествени и качествени форми за тяхното откриване и оценка за обхват.

Важен елемент на ефективност, отнасящ се до основните методи е възможността им да конкретизират използването на релевантни, за всяка работна позиция набор от психологични въпросници, материали, свързани със самонаблюдението и такива обезпечаващи провеждането на отделните етапи от експеримента или съдържанието на целенасочени ролеви игри.

Самият комплексен подход, използван за обезпечаване процеса на диагностика на психичнопрофесионалната пригодност има няколко особености:

- При оценяването на психичнопрофесионалната пригодност се използва повече от един метод. Колкото и да е подходящ, един основен метод не дава пълна картина за оформяне на крайната оценка.
- При прилагане на метод, свързан с пряко общуване с изследваното лице се изхожда от презумпцията, че всяко такова има уникални личностни характеристики, които се изискват да бъдат открити, защото са решаващи за изпълнението на професията. Те, обаче, се свързват с условията на работната среда.
- За всяка професия, или работно място, съчетанието на основните и спомагателните методи може да бъде различно (психологични въпросници и интервю, психологични въпросници и анкета, експеримент и анализ на документи, наблюдение и самонаблюдение)

Факторът „работна среда“ повлиява индиректно избора на психологичните методи, отнасящи се до конкретна работна среда. Така например професията педагог „предявява“ към желаещия да я упражнява определени изисквания и в съответствие с това се подбират и методите. Техният брой може да се промени при диагностиката на психичнопрофесионалната пригодност, когато тя конкретно се отнася до детски педагог, начален педагог, социален педагог или педагог в Детска педагогическа стая.

Независимо от това какъв метод (методи) се използва в края на процеса на психодиагностика се прави обобщение на получените резултати и се съставя психо диагностична оценка. Тя съдържа обосноваване, в описателна форма, на степента на съответствие между „изискванията“ на професията и тяхното „покриване“ с личностния капацитет на изследваното лице. Това е стъпката към комплексната оценка, включваща количествен израз на коефициента на пригодност (КП), който се изчислява по формулата:

$$\text{КП} = \frac{\text{Брой на установени съответствия}}{\text{Общия брой на поставени изисквания}}$$

Максималното съвпадение и пълно покриване е 1 или 100% . В този смисъл Непригодността се свързва с получаване на 0 съвпадения или съвпадение с много малък процент. Важно е да се отбележи, че за всяка професия непригодността има различна степен и обхват на измерване. Както пригодността, така и непригодността се обосновават, както количествено, така и качествено. Докладът, свързан с обосноваване степента на пригодност е персонален и

се предлага в писмен вид на всеки отделен кандидат за работната позиция или избора на професия.

References

Iliev, J. (2005) *Upravljenie na choveshkite resursi*. [Management of Human Resources]. Abagar.

Mancheva, R. (2016) *Za profesionalnata psihodiagnostika*. [On Professional Psychodiagnostik] Sout-West University Publishing House "NeofitRilski".

Mancheva, R. (2020) *Psihichnoprofesionalna prigodnost za rabota*. [Psycho-professional suitability for work]. Blagoevgrad, BON.



Theoretical article

ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ ПРИ ДЕЦАТА ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Simona Nikolova, Ph.D.*

***Assistant Professor, Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.**

Email: simona.valentina5@abv.bg

Резюме

Разгледани са класически концепции за емоционална интелигентност с фокус върху този феномен в началната училищна възраст. Тази възраст има характеристиките на криза по отношение на психическата готовност за обучение и емоционалната зрялост на детето. Психологическият и педагогическият подход към неговата адаптация в учебната среда следва да бъде емоционално компетентен, тъй като е особено значим за емоционалното развитие на зрелия човек.

Ключови думи: емоционална интелигентност, емоции, интелект, дете, емоционално развитие, начално училище

Abstract: *Classical concepts of emotional intelligence with a focus on this phenomenon in primary school age are considered. This age has the characteristics of a crisis in terms of the child's mental readiness for learning and emotional maturity. The psychological and pedagogical approach to its adaptation in the learning environment should be emotionally competent, as it is especially important for the emotional development of the adult.*

Key words: *emotional intelligence, emotions, intellect, child, emotional development, primary school*

Класическата интелигентност и рационалното мислене са фаворизирани десетилетия наред. Чрез анализа си на безсъзнателното Фройд показва, че психиката ни е изградена от нещо повече от рационално мислене. Позицията на редица психолози за човешката интелигентност, като единен и неделим психологичен конструкт, има и противници въоръжени с аргументи, доказателства, изводи от своите изследвания. Според Търстоун интелигентността е не една, а няколко умствени способности, Торндайк (един от популяризаторите на понятието за IQ) в изследванията си разделя интелигентността на абстрактна, механична и социална (Paunov, 2009). Като социална е тази интелигентност, чрез която разбираме другите, и която ни помага да действаме мъдро в човешките взаимоотношения (Golman, 2011).

Самият Алфред Бине, създателят на първата метрична стълбица за измерване на интелигентността, пише:

Изглежда интелигентността е фундаментално умствено умение, промените или недостатъчността на което са от изключително значение за живота на човека. Това е умение да се преценява, здрав разум, практичност, умение да се приспособиш към ситуацията. Останалите интелектуални умения изглеждат относително по-малко важни в сравнение с тази преценка.

Също така Бине осъжда „бруталния песимизъм, с който се налагат плачевни присъди от страна на онези които пропагандират концепцията за интелигентността като единна и неделима конструкция”, протестирайки срещу подмяната на целта на приложение на неговата скала. Той изтъква изключителното многообразие от проявления на интелигентността, което налага изследването и с качествени, а не количествени методи (Paunov, 2009).

Сериозна популярност в последните години придоби Теорията за множеството интелигентности на Проф. Хауърд Гарднър (Харвард). На базата на голям обем изследвания и както сам казва „най-важното е натрупване на доказателства за диференциацията на мозъчната кора и локализацията на различни човешки умения в различни области на мозъка” (<http://howardgardner.com/multiple-intelligences>), Проф. Гарднър предлага един нов подход за изучаване на интелекта, а именно, че човекът разполага с множество интелигентности, всяка от които взаимодейства с останалите. По собствените му думи „математиците се противопоставят на Теорията за множеството интелигентности, защото според тях има само едно предназначение на ума, а то е посочено от чист математик, по чисто математически начин. Интересното е, че тази самонадеяност изчезва почти незабавно в случай, че математикът има дете с умствени затруднения.” (<http://howardgardner.com/multiple-intelligences>)

Според Х. Гарднър интелигентността е „биопсихологичния потенциал за обработка на информация и начин за разрешаване на проблем или създаване на продукт, валиден и оценен от една или повече култури.” (<http://howardgardner.com/multiple-intelligences>)

За да открие видовете интелигентност Гарднър извежда набор от критерии, които по собствените му думи са най-оригиналната и най-съществената част в Теорията за множеството интелигентности. (Gardner, 2011)

До този момент, интелигентностите отговорили на критериите са лингвистична, логико-математическа, пространствена, музикална, телесно-кинестетична и лична в две разновидности – интерперсонална и интраперсонална.

Формулираната от Гарднър Лична интелигентност по своето съдържание най-пълно се доближава до понятието за Емоционална интелигентност. „Изглежда това е добър термин за назоваване на нашия „не-рационален” начин на мислене и съществуване”(Merlevede, 2005).

За първи път официално понятието емоционалната интелигентност се използва от Питър Саловей и Джон Майер през 1990г., но широка популярност добива чрез книгата на Д. Голман „Емоционалната интелигентност” пет години по-късно.

В последствие се формират различни течения относно концептуализирането на емоционалната интелигентност като когнитивна способност, компетентност или личностна черта.

Определението на П.Саловей, към което се придържа и Голман включва:

1. Познаване на собствените емоции.
2. Управление на емоциите.
3. Умение за самомотивиране.
4. Признаване, разпознаване на емоциите на другите (емпатия).
5. Стабилни връзки или умението да се управляват емоциите на другите

Д.В. Люсин предлага свой смесен модел, според който емоционалната интелигентност може да се представи като конструкт с двойствена природа и свързан от една страна с когнитивните способности, а от друга с личностните характеристики. Това е психологическо образование, формиращо се в живота на човека под въздействието на редица фактори, обуславящи неговата структура, равнище и специфични индивидуални особености. Емоционалната интелигентност – това е познание чрез чувствата (Manoilova, 2004). Т.Рибо подчертава взаимовръзката между емоциите и интелекта и облягайки се на първичността на емоционалните състояния въвежда понятието „съзнателно чувстване” (Manoilova, 2004).

Проблемът с дефинирането на емоционалната интелигентност води често до нежеланието на изследователите да използват думата „интелигентност”. Фърнам и Петридес предлагат алтернативно название - „емоционална лична ефикасност” предвид, че личната ефикасност е умението да се организират способностите и субективно изградените психични програми на личността в определени комплекси, както и импровизираното им изменение, в съответствие с променящите се условия на средата (Kardasvheva, 2011).

Но както пише Монсеф Гитуни: „ЕИ е нещо повече от модел или понятие. Тя е реално познание за човека”(Gituni, 2004).

В този смисъл наименованието не е от съществено значение за същността на разглеждания феномен. Фърнам и Петридес застават на подобна позиция и се придържат към добилото популярност понятие „Емоционална интелигентност”. (Kardasvheva, 2011).

За развитието на емоционалните компетентности и владенето на емоциите много важно е усъвършенстването на процеса на възприятие и емоционална оценка на действителността. Основния способ за развитие на ЕИ се заключава в стимулирането на фантазията, въображението на детето в доучилищния период. Използването на сюжетно-ролевите игри като мощно и по същество главно средство за развитие на ЕИ. Както потвърждават практически всички детски психолози, не трябва да се прескача игровият стадий в развитието на детето, когато се развива неговата фантазия и въображение. В съвременния живот, когато масово се набляга на ранното развитие на абстрактно-логическите способности, позицията на психолозите звучи като предупреждение. (Yurkevich, 2005)

Първата възможност за оформяне на основните елементи на ЕИ е в първите години от живота на детето въпреки, че тези му способности продължават да се формират и през първите години в

училище. За всяка емоция има предварително определен момент за да започне да се проявява. Самохвалството на четиригодишното дете може да ни кара да го упрекнем, но самосъзнанието обуславящо скромността се развива едва около петата година.

Емоционалните способности за саморегулация и емпатия започват изграждането си още в ранна детска възраст, до около петата си година детето развива „социалните си емоции” – чувства като несигурност и скромност, ревност и завист, гордост и доверие – когато трябва да се сравнява с другите.

Емоционалното развитие на детето в начална училищна възраст е свързана с промяната в начина на живот. Един от аспектите на психологическата готовност за обучение в училище е емоционалната зрелост – намаляване на импулсивните реакции на детето, проявление на емоциите в съответствие със социалните норми, възможност дълго време да изпълнява не съвсем привлекателни задачи.

Кризата на седмата година – това е период на раждането на социалното „Аз”. В този период се извършват дълбоки промени по отношение на преживяване на чувствата. Осъзнаването на своите емоции детето започва в предучилищна възраст. Тогава то образува устойчиви емоционални комплекси. Отделни емоции и чувства, които четиригодишното дете изпитва, са мимолетни, ситуативни, не запомнящи се. В периода на кризата на седмата година чувствата са по-изразени и обобщени. Успехите или неудачите водят до оформяне на устойчиви емоционални комплекси: чувство за непълноценност, наранено самолюбие или чувство за значимост и компетентност. Благодарение на обобщението на преживяванията чувствата придобиват логичност. Преживяванията придобиват нов смисъл, между тях се формират връзки, възможна е и борба между някои от преживяванията, с други думи възниква вътрешният живот на детето.

Диференциацията на вътрешен и външен живот води до изменение в структурата на поведение на детето, т.е. появата на смислова основа на неговите постъпки. Смесовото ориентиране изключва импулсивно и непосредствено действие. Детето преценява преди да действа, започва да крие своите преживявания и колебания. Започва по-сдържано да изразява своите емоции (раздразнение, завист, огорчение), особено когато е сред връстници, страхувайки се от осъдителна реакция. Наблюдава се значително снижаване на емоционалната възбудимост – нараства умението да владее чувствата си. Активно се формират чувства като самоуважение, отговорност, доверие, съпричастие. В този период развитието на емоционалната регулация на детето способстват следните препоръки:

- необходимо е да научим детето на различни положителни форми на взаимодействие със света
- не трябва да се опитваме напълно да го предпазим от негативни преживявания, на детето е нужна динамика и разнообразие в емоциите
- чувствата на детето не трябва да се оценяват, бурните реакции по правило са резултат на дълго сдържани емоции ([Andreeva, 2012](#)).

Д. Голман позовавайки се на данни от официален доклад на Националния център за клинични детски програми в САЩ, посочва седем ключови елементи на тази способност – и всички те са свързани с емоционалната интелигентност:

1. Увереност. Чувство за контрол върху себе си, поведението си и света; убеждение, че можеш да постигнеш всичко, и че възрастните могат да ти помогнат за това.
2. Любопитство. Чувство че откритията са нещо добро и носят удовлетворение.
3. Активност. Желание и възможност да влияеш и да действаш, без да се отказваш. Чувство за компетентност и ефикасност.
4. Самоконтрол. Способността да обуздаваш действията си по начин съответстващ на възрастта.
5. Свързаност. Способност да взаимодействаш, да разбираш другите и да осъзнаваш, че те разбират.
6. Способност за общуване. Желание и възможност за вербално споделяне и обмен на идеи, чувства, понятия, свързано с доверие и удоволствие от общуването, включително и с възрастни.
7. Способност за сътрудничество. Умението да балансираш собствените си нужди, с тези на другите при действия в група.

Емоционалните способности не са непроменими, с правилното обучение те могат да бъдат подобрили. Причината за това е начинът по който създава човешкия мозък. Децата се раждат с много повече неврони от възрастните. С помощта на процес известен като „орязване” или „окастриане” мозъкът губи онези невронни връзки, които не се използват достатъчно, и формира стабилни връзки в онези синаптични точки, които се използват най-много. „Орязването” отстранява излишните синапси подобрявайки съотношението между шум и сигнал. Процесът е бърз и постоянен – синаптични връзки могат да се формират за дни и дори за часове (Golman, 2011).

Докато сетивните зони се оформят още в ранното детство, лимбичната система действа преди пубертета, фронталния лоб – седалище на емоционалния самоконтрол, разбирането и адекватните реакции – продължават да се развиват до края на юношеството и се оформят напълно около 16-17 г.(Golman, 2011).

Навиците за управление на емоциите, повтаряни до безкрайност в детството и ранното юношество, на свой ред спомагат за оформянето на тези мозъчни схеми. Така детството се превръща в златна възможност за оформяне на емоционалните реакции за цял живот. Навиците, придобити в детството, се впитват в основните синаптични връзки на невронната архитектура и много трудно могат да се променят по-късно. Все пак мозъкът запазва известна пластичност през целия живот, макар и не толкова, колкото в детството. Всяко учене предполага укрепване на дадена синаптична връзка.

Голман (Golman, 2011) разяснява значението на емоционалното обучение за повишаване тонуса на блуждаещия нерв (важна част от нервната система свързан с регулацията на сърцето и други части на тялото и с отделянето на хим. вещества свързани с рефлекс за бягство или нападение): „Родителите могат да променят тонуса на блуждаещия нерв у децата си, като ги обучават емоционално. Говорят с децата си за чувствата и тяхното разбиране, за нуждата да се избягва

критичността и безпричинното осъждане, за начините, по които могат да се решават емоционални проблеми и какво да правят, вместо да прибегват до удари заради гняв или до изолация от мъка”.

Заклучение

Емоционалните уроци в детството могат да окажат дълбоко въздействие, подтискайки или насърчавайки вроденото предразположение към определен тип реакция. Голямата пластичност на мозъка в детска възраст означава, че преживяванията в този период трайно оформят невронните пътеки, които могат да останат фиксирани до края на живота. Гените не са единственият фактор определящ поведението; средата и най-вече преживяванията ни докато растем определят как ще се прояви едно или друго предразположение.

References

Andreeva, I. N. (2012). *Azbuka emotsionalnogo intelekta*. [The alphabet of emotional intelligence]. BHV-Petersburg.

Gituni, M. (2004). *Emotsionalna intelegentnost*. [Emotional intelligence]. Prosveta.

Golman, D. (2011). *Emotsionalna intelegentnost. Izd. 2* [Emotional intelligence. Ed. 2]. Iztok- Zapad.

Kardasheva, A. (2011). Efekti na levoratchieto varhu nivoto na emotsionalnata inteligentnost kato lichnostna cherta pri bulgarite. [Effects of left-handedness on the level of emotional intelligence as a personality trait in Bulgarians.] *Balgarsko spisanie po psihologia. Sbornik nauchni dokladi, br.3-4*. 111-116. <http://psychological.files.wordpress.com/2011/11/sbornik-papers.pdf>

Manoilova, M. A. (2004). *Akmeologicheskoe razvitie emotsionalnogo intelekta uchitelei i uchenikov*. [Acmeological development of emotional intelligence of teachers and students.] Paskov, PGPI.

Merlevede, P. (2005). *7 Stapki kam emotsionalna intelegentnost*. [7 Steps to emotional intelligence]. Klasika i stil.

Paunov, M. (2009). *Intelegantnosti i kompetentsii*. [Intelligence and competences] *Sb. Naychni trydove, tom 1*. UNSS. 65-94.

Yourkevich, V. (2005). Problema emotsionalnogo intelekta. [The problem of emotional intelligence]. *Prakticheskoi psihologii obrazovania, br. 3-4*.

<http://howardgardner.com/multiple-intelligences>



Theoretical article

ПРЕДИМСТВАТА НА ДУАЛНАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА ПРЕД ТРАДИЦИОННАТА СИСТЕМА ЗА ПРОФЕСИОНАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ

THE ADVANTAGES OF THE DUAL EDUCATION SYSTEM OVER THE TRADITIONAL SYSTEM FOR VOCATIONAL EDUCATION: PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS

Mariya Valkova Soleva*

*Ph.D. Student at Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

Email: soleva@pirintex.com

Резюме

Дуалната образователна система е широко практикувана в страни като Германия и Австрия, които са с най-ниска младежка безработица в Европейския съюз. У нас се правят първи стъпки в тази насока. В доклада се разглеждат предимствата от приложението на Дуалното образование пред съществуващите и традиционно прилагани системи за професионално образование в условията на глобализацията се и бързо модернизиращия се свят, като акцентът се поставя върху психолого-педагогическите аспекти на тези предимства.

Ключови думи: дуална образователна система, професионално образование.

Abstract

The dual education system is widely practiced in countries such as Germany and Austria, which have the lowest youth unemployment in the European Union. In our country we are taking the first steps in this direction. The report examines the advantages of the application of Dual Education over the existing and traditionally applied systems of professional education in the conditions of the globalizing and rapidly modernizing world, emphasizing the psychological and pedagogical aspects of these advantages.

Keywords: Dual Educational System, professional education.

Научно доказано е, че хората с добро образование печелят повече, те са по-здрави, по-осъзнати и социално отговорни, докато хората с по-ниски нива на образование са по-склонни да извършват престъпления, имат аморално поведение, високо ниво на безработица (Lochner & Moretti 2004; Sewell & Hauser, 1975).

Безспорен факт е, че образованието е свързано с икономическия растеж и напредъка и се счита за един от основните източници на просперитет както за отделния индивид, така и за нацията (Goldin & Katz 2008; Marshall & Tucker, 1992). За да има икономически напредък и да се развива, всяко съвременно общество се нуждае от образовани хора на всички нива, а това изисква добра и ефективна образователна система.

Дуална образователна система – кратко описание

Дуалната образователна система е една от системите за професионално образование, доказала предимствата си. Тя успешно съчетава теоретичното с практическо обучение. Прилага се активно в Германия, Австрия, Швейцария - страни, в които младежката безработица е най-ниска, но е позната

и в редица други страни като Дания, Холандия, Унгария, Хърватия, Австралия, Китай, а последните години и в България.

Съществува значителен масив от литература в света, посветена на дуалната образователна система. Много от изследванията са свързани и с адаптирането на модела в други страни, с обвързването на икономическия успех с качеството на професионалното обучение, което поддържа тази система (Steedman, 2011; Steedman & Wagner 1987).

Дуалното образование, известно още като „учене чрез работа“, предвижда съчетаването на стандартната теоретична подготовка със задължителна практическа работа и подготовка в дадено предприятие в зависимост от специалността. Предимствата на такава форма на образование са много, особено за самите ученици, които освен че получават заплащане (обикновено между една трета и половината от средната заплата за бранша), придобиват и практически опит по време на обучението си. В резултат на това те излизат подготвени на пазара на труда (Natov, 2020).

Дуалната форма на образование играе важна роля и за икономиката на страната, като намалява младежката безработица с всички ползи, следващи от това (Natov, 2020). Тази система за професионално образование въплъщава най-добрите идеи на педагогиката и икономиката. Основният принцип е целесъобразността, насочена към решаване на задачите и проблемите, свързани с подготовката на квалифицирани кадри, като основа на конкурентноспособността в дадена страна. Тя налага необходимостта от търсене на нови методи на обучение, обединяване на усилията на училища, предприятия и държавната власт. Счита се, че дуалното образование се провежда най-успешно в Германия, където 25% от предприятията са включени в тази форма на обучение, а всички останали държави се стремят да приложат опита (Esenina, 2014).

Дуалното образование в България

Дуалното образование се въвежда в България през 2015 г. в рамките на проект „Швейцарска подкрепа за въвеждане принципите на дуалното обучение в българската образователна система“, финансиран от Конфедерация Швейцария по Българо-швейцарската програма за сътрудничество. Проектът е известен накратко като **ДОМИНО** - абривиатура на „Дуално образование за модерните изисквания и нужди на обществото“. Използван е основно опитът на Швейцария, но и на други страни, както и добрите традиции на българското професионално обучение. Участват всички заинтересовани страни в навлизането на дуалната система в българското образование – държавни институции, частни фирми, браншови и бизнес организации, местни власти и неправителственият сектор (Dual Education, 2017). В последните години е приета и необходимата нормативна база. През 2020 г. вече над 6000 ученици се обучават по този начин. Паралелките, в които има такъв прием, са над 300 (Mihailova, 2020).

Отчита се, че за България „този специфичен модел на професионално обучение, поставя акцент върху практическото усвояване на професията чрез работа в реални производствени условия. Дуалното обучение включва теория, която се преподава в класната стая, и практика – в предприятията. В XI клас практиката е два дни, а теорията е три дни. В XII клас практическото обучение вече е 3 дни.“ (Mihailova, 2020).

Дуалната система е директната връзка между бизнеса и професионалните гимназии и най-прекият път за подsigуряване на пазара на труда с нужните кадри. Освен че усвояват професията, учениците формират и други качества – учат се на професионална дисциплина, на работа в екип, да поемат отговорности, различни от тези в училище.

През 2019 г. „Галъп Интернешънъл“ прави изследване за развитието на дуалното образование в България. Резултатите разкриват, че то има положителен ефект върху развитието на професионалното образование у нас. Това е изводът от изследване сред фирми и професионални гимназии, участвали в проекта за въвеждане на дуалното образование в България. Те възнамеряват да продължат участието си в дуалното образование, както и да развият допълнително сътрудничество с бизнеса (Marinova, 2019).

Дуалното образование в България все още е изправено пред редица трудности и препятствия и за двете страни – бизнес и училища, въпреки положителните резултати и въпреки това че 61% от фирмите и 84% от училищата по проекта оценяват полезността и ефективността от взаимодействието между училища и бизнес (Dual Education in Bulgaria, 2019).

За предимствата на дуалната образователна система

От особена важност са резултатите от проведените макар и малко на брой изследвания върху ефекта, който видът на образователната система оказва върху формирането на личността на подрастващите. Подобно изследване провежда Martins (2010) с представителна извадка от 13-15 годишни португалски ученици, като получава резултати свидетелстващи, че въведената образователна програма е довела до подобряване на постиженията на учениците чрез повишаване на мотивацията им за учене. В друго изследване, проведено в САЩ от Bloom et al. (2009), е проучен ефекта от включването на 16-18 годишни младежи, отпаднали или изключени от училище и съответно безработни, в обучение по програмата Youth ChalleNGe на националната гвардия на САЩ за обучение. Получените резултати свидетелстват, че програмата насърчава позитивното развитие на лидерски качества, гражданска отговорност, служба на обществото, на умения за справяне с живота и здравословен начин на живот, довела е до повишаване на академичните постижения, но така също позитивно повлиява дисциплинираността и емоционална стабилност на обучаващите се младежи.

У нас подобно изследване съвсем наскоро провеждат Солева и Асенова (Soleva & Asenova, 2019). Неговата цел е да проучат ефекта на обучението по модела на немската дуална образователна система върху личността на учениците и получават емпирични доказателства за настъпването на положителни промени в следните личностни характеристики: доминантност/ подчинение, социална потентност/ импотентност, както и значително намаляване на тревожността и депресията. Така получените резултати свидетелстват, че този вид образователна система може да бъде ефективно използвана не само за професионално образование и обучение, но и за позитивното личностно развитие (Soleva & Asenova, 2019).

Подобни изследвания свидетелстват, че некогнитивните умения, включително и личностните черти, могат да се променят в резултат на образованието и образователната система трябва да използва тази модулираща роля. Получените от Солева и Асенова (Soleva & Asenova, 2019) резултати предполагат, че овладяването на професия в реална работна среда, придобиването на професионална квалификация, а едновременно с това получаването и на трудово възнаграждение – силно превантивно по отношение на напускане на училище поради нужда от средства, повишават мотивацията у учениците и провокират позитивното им личностно развитие. В допълнение, със своите предимства дуалното обучение допринася за по-бърза и лесна адаптация на младите специалисти към новите условия на труд и професионално развитие.

Безспорно предимство на дуалната образователна система е че осигурява успешното реализиране на редица психолого-педагогически аспекти на образованието на подрастващите. Училището играе

съществена роля в процеса на социализация на учащите се, но както изследванията показват, явно дуалната образователна система има способността да активира и ускорява този процес. Социализацията на личността е процес на активно усвояване на положителните или отрицателните характеристики, процес на утвърждаване на система от възгледи, навици, ценностна ориентация, мотиви, потребности и интереси. За да развие богат набор от социални умения, човек следва да натрупа опит, това става именно чрез учебната дейността. Затова тя е не само условие за формирането на личността, а заедно с това е и отговорна дейност с определящо значение за този процес (Ivanov, 1998). По някакъв начин дуалната система представлява превъзходна форма „на преход на социалната организация към пазара на труда“ (Rose, 1984), улеснявайки достъпа до трудова заетост (Schupp et al., 1994).

Очертава се още едно предимство на дуалното образование, а именно, чрез формираните практически умения за бъдещата професионална дейност и позитивно повлияното личностно развитие на юношите, тази образователна система осигурява плавното навлизане на младия човек в работната среда, тъй като води до премахване на различни натоварвания, породени от липсата на опит и познания за професията. Тясната връзка с професионалния живот предполага, че преходът от чиракуване към придобиване на квалификация на служител е сравнително лесен в сравнение със системите за професионално образование и обучение, базирани в училище.

Учителите, като водещ фактор в процеса на образованието, и в този случай имат определяща роля в процеса и това е съществена страна и перспектива на педагогическите и психологическите им функции и ресурс при дуалното образование. За да бъде адекватен в процеса на обучение на ученика, учителят трябва постоянно да усъвършенства своите професионални знания и компетентност, съобразно с възникващите новости и специфика на конкретния производствен процес в системата на дуалното образование. Един от инструментите, с който може да се развива потенциалът на педагогическия специалист е системата на вътрешната квалификация (Kirilova & Terziiski, 2012), а обучения за подобряване на компетентностите и повишаване на квалификацията на учителите и преподавателите по професионална подготовка, става с помощта и съдействието на бизнеса (работодателите). (MON, 2020).

Заклучение

Дуалното образование представлява паралелно обучение на две места – в професионално училище и в предприятие, като едновременно с теорията учащите се придобиват и безценни практически умения, правят и първите си стъпки в професията, като по-старите работници и служители също участват в обучението им. Това обаче не е единственото предимство на дуалното обучение пред другите образователни системи за професионална подготовка (Georgiev et al., 2019). Изследванията показват, че чрез дуалното обучение се повишава мотивацията, самоуважението и умението за учене на учениците, а това от своя страна повлиява позитивно личностното развитие на подрастващите. Подобни резултати свидетелстват за по-лесната психологична адаптация на учениците обучаващи се по дуалната система към новата среда и към релевантните изисквания на конкретното производствено предприятие. Този процес е многостранен и тясно обвързан с усилията на учители, педагози, ученици, работниците и служителите от приемащата среда.

Дуалното обучение създава допълнителни условия и възможности за социализация, професионална квалификация, за развитие и саморазвитие на личността на подрастващите. Този вид професионално образование със своите предимства влияе позитивно върху личностното развитие и ефективността на бъдещата професионална реализация на подрастващите.

В съвременния свят на глобализация, трансформация и модификация на професиите дуалната образователна система изпъква още повече със способността си да отговори бързо на всички тези предизвикателствата.

Силата и гъвкавостта на германския модел образователна система е ефективност – натрупването на практически опит (акцент върху практиката), получаване на доход по време на обучението, договор за работа в предприятието-обучител, интегрирането в работния процес, решаването на проблема с трудовия поток и не на последно място, ниското когнитивно натоварване, което намалява вероятността за отпадане от училище са само част от добродетелите на тази система за професионално образование, което я прави привлекателна не само за обучаващите се, а и за държавата и бизнеса.

References

- Bloom, D., Gardenhire-Crooks, A., and Mandsager, C. (2009) *Reengaging High School Dropouts: Early Results of the National Guard Youth ChalleNGe Program Evaluation*. New York: MDRC.
- Büchtemann, C., Schupp, J., Soloff, D. (1994) *Formation par apprentissage, défis pour l'Allemagne et perspective pour les Etats Unis*. Formation Emploi, 45, 51-58
- Dahmann, S., & Anger, S. (2014) *The Impact of Education on Personality: Evidence from a German High School Reform*. IZA Discussion Paper No. 8139.
- Dualno obrazovanie (2017) *Balgaro - shveicarska programa za satrudnichestvo* [Bulgarian-Swiss cooperation program]. <http://www.swiss-contribution.bg/funds/dualno-obrasovanie>
- Dualno obrazovanie v Balgaria: *polojitelni rezultati, no i vse oshte predizvikelstva pred profesionalnoto obrazovanie* (2019) (2019) [Dual education in Bulgaria: achieving results, but also all the more detailed results from professional education] www.gallup-international.bg/42185/dual-education-in-bulgaria
- Esenina, E.U. (2014) *Osobenosti dualnoj sistemi obuchenia v Germania Sovremenie problem nauki I obrazovania*. [Features of the dual system of education in Germany Contemporary problems of science and education] *Elektronen nauchen jurnal*, 6, <https://www.science-education.ru/pdf/2014/6/1030.pdf>
- Georgiev, H. Evtimova P. Zlatareva, P. (2019) *Dualno obuchenie*. Praktichesko rakovodstvo , Balgaro - shveitsarska programa za satrudnichestvo [Dual training. Practical guide, Bulgarian-Swiss cooperation program].
- Goldin, C. & Katz L. F. (2008) *The Race between Education and Technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ivanov, I., (1998) „Pedagogicheska sociologia” Socializaciata [“Pedagogical Sociology” Socialization] izd.Shumen, 2019
- Iversen, T., Stephens J. (2008) *Partisan politics, the welfare state and three worlds of human capital formation*. Comparative Political Studies 41(4–5):600–637.
- Kirilova, D., Terziiski, E. (2012) *Podobriavane efektivnostta na profesionalnoto obrazovanie I obuchenie*. Savremenni predizvikelstva pred uchitelskata profesia, [Supporting the effectiveness of

professional education and training Modern opportunities for training before the teaching profession], SU „Sv. Kliment Ohridski“, DIUU

- Lochner, L.J. & Moretti, E. (2004). *The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports*. *American Economic Review*, 94, 155–189.
- Marinova, T. (2019) *Efektat ot dualnoto*. [The effect of the dual, Alphabets], Az-buki, 41.
- Marshall, R. & Tucker, M. (1992) *Thinking for a Living: Education and the Wealth of Nations*. New York: Basic Books.
- Martins, P. S. (2010). *Can Targeted, Non-Cognitive Skills Programs Improve Achievement? Evidence from EPIS*. IZA Discussion Papers 5266, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Mihailova, T. (2020) *Polzata ot dualnoto obuchenie sa za vsichki*, [The benefits of dual training with all, Alohabets] Az-buki, 31.
- MON (2020), proekt BG05M2OP001-2.014-0001 „Podkrepa za dualnata sistema na obuchenie. [project BG05M2OP001-2.014-0001 “Support for a long training system”] <https://mon.bg/bg/100793>
- Nantov, E., (2020) *Profesionalnoto obrazovanie ot godini e problem za biznesa u nas*. [Professional education has been a problem for the business in our country for years. The banker] Banker <https://www.banker.bg/upravlenie-i-biznes/read/profesionalnoto-obrazovanie-ot-godini-e-problem-za-biznesa-u-nas>
- Rose, J. (1984) *En quête d'emploi*. Economica, Paris.
- Schupp, J., C. F. Buchtemann and D. Soloff, (1994). *"School to Work Transition Patterns in (West) Germany and the United States"*. Paper to ESF Workshop on Transitions in Youth, Seelisberg, Switzerland.
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1975) *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*. New York: Academic Press.
- Soleva, M., Asenova, I., (2019) Positive Personality Changes in Adolescents Attending a Dual Educational System Vocational Program. *Psychological research*, 22(2), 681-687.
- Steedman, A., (2011) The Federal Reserve's "Dual mandate". The Evolution of an idea. *Economic Brief*, 11-12, 1-6.
- Steedman, H., and Wagner, K. (1987) A second look at productivity, machinery and skills in Britain and Germany. *In National Institute Economic Review* 122, 84–95



Theoretical article

SUBJECTIVE WELL-BEING OF THE ELDERLY IN GREECE

Konstantina Dimitrios Gadziora*

***Ph.D. Student at Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.**

Email: em_konstantina21@yahoo.gr

Abstract

The world's population is ageing rapidly and the proportion of elderly people is progressively increasing. Awareness of these social processes and their consequences motivate researchers to in-depth study of the psychology of the elderly. The article presents a short overview of the literature concerning the modern knowledge on Subjective and psychological well-being of the elderly with a focus on addressing the issue specifically for the Greek population. Research findings on the factors that may determine or influence psychological well-being of elderly in Greece were discussed.

Keywords: *Subjective and psychological well-being, elderly.*

Well-being is a complex construct that concerns optimal experience and functioning (Ryan & Deci, 2000). Well-being is not the absence of ill-being, i.e. lack of negative affect and illness does not equal the presence of positive affect and well-being.

Current research have shown that on the one hand people's conceptions of well-being change with age and on the other hand different components of well-being vary with age (Ryan & Deci, 2000, 2001).

Regarding people's conceptions of well-being, it was found that, although different age groups endorse good relationships and the pursuit of enjoyable activities as important for well-being, there are significant age-related differences on other dimensions, with younger adults focus more on self-knowledge, competence, and self-acceptance, and older adults focus more on positive coping with change (Ryff, 1989). In addition, the functions of relationships change also with age (Carstensen, 1998). Younger adults are more interested in novelty, knowledge, and experience expansion, and older adults are more interested in depth and poignancy (Ryff, 1989).

With regard to variation in the components of well-being it was found that age has such an effect. For example, in a comparison of groups of young, middle-aged, and older adults, Ryff (1991) identified age trends on a number of dimensions: older adults experienced less personal growth than younger groups; middle-aged adults experienced more autonomy than younger or older groups; and middle and older groups experienced more mastery than the younger group. No age trends for positive relations with others or for self-acceptance were found.

Approaches to subjective well-being

A literature review reveals two dominant research traditions or approaches in measurement of subjective well-being, namely, hedonic and eudemonic well-being (Delle Fave et al., 2010). The dominant approach is the hedonic view on well-being. According to this approach well-being emanates from pleasure and the

avoidance of painful experiences, however, these are defined by the individual. Measuring well-being in the framework of this approach aims to capture moods and emotions on one hand, in the form of positive and negative affect, and cognitive evaluations of one's life on the other hand (Diener, 1984).

A second and more recent approach to the conceptualization of well-being is the eudemonic well-being. This approach is less unified and consists of several multidimensional approaches which share the assumption that well-being emerges as a result of the satisfaction of universal human psychological needs, such as autonomy, self-actualization and control (Hyde et al., 2003; Ryan & Deci, 2000).

Ryff (2014), however, proposed an alternative and multidimensional model of psychological well-being based on theoretical and empirical discussions, which encompasses the following components: a) the meaning, purpose and direction people give to their lives; b) living according to their own personal convictions (autonomy); c) using their personal talents and their potential (personal growth); d) managing life situations (mastery over one's environment); e) maintaining deep and meaningful ties with others (positive relationships), and f) self-knowledge, including awareness of personal limitations (self-acceptance).

Vanhoutte (2014) also suggested a multidimensional structure of subjective well-being especially in later life. Based on a longitudinal study of ageing aiming to measure the quality of life in old age, Vanhoutte illustrated that a threefold structure, distinguishing affective, cognitive and eudemonic aspects of well-being, is more informative than the two dimensional hedonic and eudemonic well-being that is often propagated.

Summarizing – traditionally research on well-being has been derived from two general perspectives: the hedonic approach, which focuses on happiness and defines well-being in terms of pleasure attainment and pain avoidance; and the eudaimonic approach, which focuses on meaning and self-realization and defines well-being in terms of the degree to which a person is fully functioning. These two views have given rise to different research foci and a body of knowledge that is in some areas divergent and in others complementary. However, new methodological developments concerning multilevel modeling and construct comparisons that allow researchers to formulate new questions for the field also have been proposed.

Subjective well-being among elderly and its predictors

In the 60s of the last century significant changes in the field of gerontology took place that reflected a new view on the concepts “old age” and “aging”. Old age and aging were no longer synonymous with disease, inactivity, and a general contraction in development. Since this time, gerontology started to investigate the positive aspects of old age, based on the view that it is possible to maintain well-being and quality of life even at advanced ages (in Cachioni et al., 2017).

Health, as defined by the World Health Organisation (WHO), goes beyond the mere absence of disease, but includes physical, mental and social well-being. According to the biomedical model, successful ageing represents an old age free from disability and disease, with high levels of cognitive and physical function. The psycho-social approach focuses on subjective well-being and psychological resources as the key to a good old age (Bowling & Dieppe 2005).

As Vanhoutte (2014) have noted, the assessment of physical and cognitive functioning and diagnosis of disease is a relatively standardized, objective and structured process that is performed by health professionals. In contrast, assessment of subjective well-being is far more difficult and unclear mainly due to a lack of consensus among researchers on the conceptualization of subjective well-being: whether to define it as the pursuit of happiness and adaptation to the ever changing circumstances of life, or to define it as the fulfilment of human potential (for a literature review see Deci & Ryan, 2006).

Subjective well-being is one of the attributes of the concept of subjective quality of life. The other are life satisfaction and morale. Generally speaking, life satisfaction is essentially a judgment based on the subject's past, subjective well-being refers to the present, whereas morale refers to the future. Subjective well-being, however, is the most emotionally charged concept in terms of positive or negative affect (Efkiides et al., 2003).

Lots of predictions in regards to the factors that could influence the subject's judgment of subjective well-being were found. Family emerges as one of the most significant predictor (Myers, 2000). However, researchers usually focus on marital status rather than family, because children no longer live with their parents. As Myers (2000) suggests, a good family serves subject's "need to belong", and this contributes to positive feeling and life satisfaction.

Culture appears to be another predictive factor of the subject's judgment of subjective well-being. According to Diener (2000), culture seen in the framework of the dichotomy individualistic vs. collectivist societies, has impact on subjective well-being by differentiating the factors that contribute to the reported happiness. In individualistic societies, personal feelings influence judgment of life satisfaction. In contrast, in collectivist societies people judge their own life satisfaction in terms of societal, family, or friends' criteria and gain satisfaction from doing the "right thing", even in cases where this will be at the expense of their own comfortable feelings. Therefore, people's values in collectivist societies significantly affect their life satisfaction.

Health condition is closely related to subjective well-being, especially immediately after the experience of some serious health problems. However, there was evidence that in cases of long-term or continuous health problems, the subject seems to adapt to the situation and the existence of the illness ceases to significantly affect the self-assessment of subjective well-being (Diener, 2000). Especially in the elderly, objective physical health was found to barely correlate with subjective well-being, as the perception of the problem as serious and obstructing life usually adds to negative affect and influences reported happiness (Okun & George, 1984).

Adaptation to the old age also emerges as a predictor of the subjective well-being. Studies' results showed that values and goals are significant determinants of the subject's well-being, indeed, but also showed that the importance of goals may change in the course of life. As Dinner (2000) pointed out, people adjust their goals when life conditions change and this process contributes to a relatively stable subjective well-being. This is especially true for the elderly, because they have to adapt to the limitations and discomfort that old age imposes on a subject.

Subjective well-being in elderly in Greece

Psychological study of aging in Greece has a very short history. The growing awareness of characteristics of aging and elderly among Greek psychologists increased the research in the field, but studies on subjective well-being of elderly in Greece are still scarce.

Regarding the predictors of the subject's judgment on subjective well-being, the absolutely scarce data for the Greek elderly confirmed the important role of family and culture (Efkiides et al., 2003). The Greek society is a more traditional society, where family relations are strong and the family supports all its members when in need. This is a cultural characteristic related to generativity – a term, introduced by Erikson (1950). Generative people are interested in offering, in making a contribution. The more immediate recipients of this contribution are one's own children and grandchildren. For Greek society this is a value, a

goal, and a source of pride and satisfaction for parents. Therefore, having children and offering to them may contribute to subjective well-being as well as for life satisfaction (Efkiides et al., 2003).

As for the role of culture as a predictor of the subject' s judgment on subjective well-being, Efkiides et al. (2003) noted this is particularly true for the Greek society, because Greece is a country where we can see both traditional collectivist values and individualistic values coexist. For this reason it is not clear whether the Greeks judge their subjective well-being based on personal feelings or based on the sense that their life is in accordance with their values, despite the less positive personal affect that could be experienced.

Conclusion

Summing up, we may conclude that there is a need for in-depth research on the life satisfaction and in particular subjective well-being among older people in Greece because it will help us gain insight into the values or mentality of the Greek society, understand effects of the culture on the conceptions of quality of life, life satisfaction and subjective well-being, and thus give us the opportunity to improve the quality of life of older people.

References

- Bowling, A., & Dieppe, P. (2005). What is successful ageing and who should define it? *BMJ: British Medical Journal*, *331*, 1548–1551.
- Cachioni, M., Delfino, L. L., Yassuda, M. S., Batistoni, S. S. T., & de Melo, R. C., da Costa Domingues, M. A. R. (2017). Subjective and psychological well-being among elderly participants of a University of the Third Age. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, *20*(3), 340-352.
- Carstensen, L. L. (1998). A life-span approach to social motivation. In: *Motivation and Self-Regulation across the Life Span*, J. Heckhausen, C. S. Dweck (eds.), 341–64. New York: Cambridge Univ. Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 1–11.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. P. (2010). The eudaimonic and hedonic components of happiness: qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, *100*(2), 185–207.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for national index. *American Psychologist*, *55*, 34-43.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542–575.
- Efkides, A., kalaitzidou, M., & Chankin, G. (2003). Subjective quality of life in old age in Greece: the effect of demographic factors, emotional state, and adaptation to aging. *European Psychologist*, *8*, 178-191.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W W Norton & Co.
- Hyde, M., Wiggins, R. D., Higgs, P., & Blane, D. (2003). A measure of quality of life in early old age: the theory, development and properties of a needs satisfaction model (CASP-19). *Aging & Mental Health*, *7*(3), 186–194.
- Gergov, T., Asenova, I. (2012). Ageism and negative mental tendencies in the third age. *Psychological Thought*, *1*(1), 1-9. /psycyct.psychopen.eu/1312-7969
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, *55*(1), 56–67.
- Okun, M. A., & George, L. K. (1984). Physician- and self-ratings of health, neuroticism and subjective well-being among men and women. *Personality and Individual Differences*, *5*(5), 533–539.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in Science and Practice. *Psychother Psychosom.*, *83*(1), 10–28.
- Ryff, C. D. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging*, *6*, 286–295.
- Ryff, C. D. (1989). In the eye of the beholder: views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychol. Aging*, *4*, 195–210.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annu. Rev. Psychol.*, *52*, 141–66.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, *55*(1), 68–78.

Vanhoutte, B. (2014). The Multidimensional structure of subjective well-being in later life. *Journal of Population Ageing*, 7(1), 1-20.



Theoretical article

DYNAMICS OF HAND PREFERENCE IN CHILDHOOD

Maria Apostolos Lagonikaki*

***Ph.D. Student at Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria.**

Email: marialag78@gmail.com

Abstract

This article presents the current views of the relation between handedness and brain lateralization by focusing on the development of hand preference during childhood. A review of the literature pertaining to development of non-communicative manual activities and age of emerging of adult-like handedness patterns was provided. Research findings and scientific debates about the definition, origin, classification and assessment of handedness were also discussed.

Keywords: hand preference, developmental trajectory, functional asymmetry.

In recent decades, lots of studies have been carried out to investigate factors affecting cognitive, social and emotional development of a child. All these studies have been inspired by the findings that all skills, and especially cognitive skills, are most effectively cultivated in early childhood ([Heckman, 2006](#)).

Currently, it is well-known that lateralization of the cerebral function is important determinant of child's cognitive development ([Asenova, 2004, 2018](#); [Michel et al., 2016](#)). Functional laterality is an innate characteristic of the brains of many animals, but mostly of the human brains ([Annett, 2004](#)). This specific characteristic consists in a functional advantage of one hemisphere over the other in the processing of different perceptual, motor or cognitive processes ([Ocklenburg & Güntürkün, 2018](#)).

Since cerebral specialization represents a cardinal feature of human brain organization ([Annett, 1985, 2004](#)) and a marker of successful development ([Asenova, 2018](#)), as [Asenova \(2018\)](#) noted, "...it is entirely possible that the formation of an aberrant pattern of hemispheric asymmetry and interaction is related to some form of cognitive dysfunction". In the context of this assumption, the study of the ontogenetic development of brain lateralization emerges as a particularly attractive topic.

Handedness – definition, origin, classification

There are different forms of behavioral asymmetries but handedness is the most obvious form of behavioral asymmetry in human beings ([Annett, 2004](#); [Bryden et al., 2000](#)). Broadly speaking, handedness is seen as the better behavioral preference of an individual to use mainly one of the two hands in a broad range of everyday manual activities.

Handedness emerges as the most studied phenomenon related to brain lateralization not only because it is the most obvious manifestation of hemispheric asymmetries, but also because since the beginning of studying the issue concerning functional differences between the two halves of the brain, handedness has been

considered to be associated with hemispheric dominance for speech and language functions ([Annett, 1985, 2004](#)).

It is widely observed that approximately 90% of the human population is right handed. In a brief review of the literature on the evolution of human handedness, [Asenova \(2004\)](#) emphasized that right-handedness is a universal trait of the human *species*, which is known to have been inherent in the Pithecanthropus, who lived more than 850,000 years ago. Research on the prevalence of right-handedness consistently have shown that about 85-90% of all people are right-handed, and there was indirect evidence that almost the same pattern of distribution of right-handedness existed in prehistoric times.

[Asenova \(2004\)](#) has cited a comparative study of the prevalence of left-handedness among different peoples conducted by Vildavsky and Knyazeva (1989), which found that left-handedness was least common in Russia and Italy (in 6.4% of the general population), moderately distributed in United Kingdom and Germany (in 7, 4% of the general population), and with the highest prevalence in the United States - at 11.8%

Various theories have been proposed to explain the origin of handedness embryonic, genetic, social, pathological and hormonal theories. [Johnston et al. \(2009\)](#) proposed the following broad classification of the theories on the origins of handedness according to the type of etiological factors: (a) genetic explanation, (b) exogenous factors and (c) the social environment

Genetic models have always been the most popular among the existing etiological theories of handedness. The Right Shift Theory of [Annett \(1985; 2004\)](#) and the Dextral/Chance theory of [McManus \(1985; 2002\)](#) have been quite influential single gene theories for years, with both models postulating inherent association between handedness and language lateralization.

Although single-gene theories can provide good fit to phenotypic data ([Asenova, 2018](#)), more recent molecular studies strongly argue for a multifactorial model of explanation of the development of handedness and language lateralization ([Ocklenburg et al., 2014](#)) that includes both multiple genetic and environmental factors ([Scharoun & Bryden, 2014](#)). Therefore, nowadays handedness is considered as a complex phenomenon that develops due to the interactions between genetic and non-genetic factors.

Handedness is conceptualized in many different ways. One of the widespread conceptualization of handedness is the distinction of two different types of handedness: hand preference and hand performance. Hand preference refers to the overall preference of one of the hands when performing unimanual tasks and the persistence of this preference. The hand performance refers to hand skill, and is related to the efficiency, speed, or strength of one hand compared to the other ([Papadatou-Pastou, 2018](#)).

According to another popular conceptualization, handedness is seen as a discrete variable if one focuses on its direction, but can also be treated as a continuous variable if one focuses on its degree (or strength) (for a review see [Papadatou-Pastou, 2018](#)). In the first case (handedness as a discrete variable), the classification is dichotomous – right- versus left-handedness. In the second case (handedness as a continuous variable), the classification include a third category, namely, mixed-handedness, ambiguous handedness, or ambidexterity. Ambiguous handedness is associated with using different hands for the same tasks at different times (for example, once throw the ball with the left hand and another time with the right hand, or so called within tasks variability). Mixed-handedness refers to preference of one hand for some tasks and the other hand for others (so called across tasks variability). As opposed to mixed-handedness, ambidexterity refers to lack of marked preference for the use of the right or left hand and reflects the ability to use both hands equally well.

A third conceptualization of handedness is the distinction between consistent and inconsistent handedness is also found in the literature (Prichard et al., 2013). Consistent handedness is related to the use of the dominant hand (left or right) for almost all manual activities and inconsistent handedness refers to the preference of different hands for different activities or having no hand preference for some activities (Prichard et al., 2013).

The differences in handedness conceptualization lead to differences in criteria used to classify individuals regarding their handedness with recently, more and more researchers focusing on the use of combination of both dimensions of handedness - direction and degree, in their studies (Asenova & Vladimirova, 2006, 2013, 2014; Kaploun & Abeare, 2010; Luders et al., 2010).

Assessment of handedness

The assessment tools also vary in a wide range: self-report of handedness (Inglis & Lawson, 1984; Reik, et al., 1998), hand preference questionnaires (Annett, 2004; Kaploun & Abeare, 2010; Oldfield, 1971; Steenhuis & Bryden, 1989), or performance tests (Asenova & Vladimirova., 2006, 2013, 2014; McManus et al., 1988; Scharoun, & Bryden, 2014). In addition, hand preference questionnaires and performance tests widely vary in the number of items they include: questionnaires with three items (Calnan & Richardson, 1976), four items (Stochl & Croudace, 2012; Veale, 2014), 7 items (Milenkovic & Dragovic, 2013), 10 items (Oldfield, 1971); 22 items (Kaploun & Abeare, 2010), 36 items (Steenhuis & Bryden, 1989); batteries of 8 uni-/bimanual tasks (Asenova & Vladimirova, 2006); batteries of 10 uni-/bimanual tasks (Asenova, 2004; 2013), 12 uni-/bimanual tasks (Witelson et al., 2006). Moreover, questionnaires and performance tests for handedness assessment vary in scoring procedure and classification system (Porac, 2016) which further complicates the correct assessment and identification of the types of handedness.

As Papadatou-Pastou (2018) has concluded summarizing the above discussed issues concerning human handedness, “Handedness is a convoluted concept, conceptualized as direction vs degree, preference vs skill, and consistency vs inconsistency. Moreover, a number of different measurements have been proposed and used, each with varying numbers of items. In addition, different criteria have been employed for forming handedness groups in different studies.” This leads to discrepancy in the literature and difficulties in comparing the different studies’ results).

Development of handedness

The process of development of handedness in ontogenesis and the age of emerging of the adult-like handedness patterns are issues that are less well understood (Scharoun & Bryden, 2014). Nowadays it is considered that handedness is a product of multifaceted developmental processes where genetics and environmental influences play a key role. These processes start before birth and continue during early infancy leading to the emergence of hand preference very early in an infant’s life (Michel et al., 2016).

Moreover, it was found that hand preference develops in a cascading fashion with preferences for earlier developing manual skills (such as reaching, grasping) concatenating into preferences for later developing skills (unimanual and bimanual actions, artifact construction, and use of tools). Michel and co-workers (2006) found that a hand preference for acquiring objects starts manifesting before the age of 6 months, becomes prominent during 6-12 month period, and in subsequent years declines. In addition, Campbell and co-workers (2015) found that unimanual manipulation skills develop by 7–8 months and that infants exhibit a hand preference for unimanual manipulation by 10–11 months, and Babik & Michel (2016) observed a significant increase in hand preferences for role-differentiated bimanual manipulation by 13–14 months of age.

Based on Hierarchical Linear Modeling [Raudenbush et al. \(2004\)](#) revealed that infants with a right preference have established this preference by 6 months of age and maintain it for the next 9 months; infants established left preference before 8 months of age, but maintain it thereafter; infants without a hand preference maintain that throughout the 6–14 month period. Therefore, by the beginning of the second year, hand preferences are exhibiting the common character of a right preference for most of the infants, a left preference for about 12% of the infants and about 30% with unclear preferences.

In a study of the development of handedness in the period from 3 to 15 years of age [Assenova & Vladimirova \(2006\)](#) compared the results from the assessment of hand preference of 3-6 years olds and 10-15 years olds conducted by the means of a performance test including ten manual activities which usually are not target for purposeful education and most probably are not put to social pressure for switching of left hand preference. The results revealed a decrease with age of the incidence of mixed-handedness and a change in the proportion between right-, left-, and mixed-handers in favor of right-handers.

Indeed, hand preference becomes established within the first two years of life, but prenatal observations using ultrasound scanning have indicated an earlier emerging of this characteristic ([Hepper, 2013](#); [Parma et al., 2017](#)). Some researchers have suggested that lateralized motor behavior in early gestation, may predict hand preference in adulthood.

Based on gene expression analysis [de Kovel](#) and co-workers has found that left-right asymmetries in the human central nervous system are evident as early as four weeks post conception, suggesting that laterality is an innate and pervasive property of the central nervous system which is likely to play an important developmental role ([de Kovel et al., 2017](#)).

As to the earliest manifestation of hand preference, research has indicated that hand preference can be reliably detected after six months of age, as both cross-sectional and longitudinal studies with infants have found that some degree of hand preference can be observed with the emergence of voluntary grasping (for a review see [Scharoun & Bryden, 2014](#)).

Nevertheless, finding such as frequently observed shifting from right to left hand use in infancy indicates that the development of hand preference during infancy is highly malleable ([Corbetta et al., 2006](#)) but also that there are different patterns of hand preference development ([Michel et al., 2006](#)).

Regarding the age of the emerging of the adult-like handedness patterns, research results are inconsistent. For example, [McManus et al. \(1988\)](#) assessed both direction and degree of handedness in children aged 3 to 9 years old, in transverse and longitudinal studies, using a 10-item performance battery. The results revealed that direction of hand preference is fixed at age 3; degree of handedness increases at least over the range 3 to 7 years and perhaps more slowly from 7 to 9. In addition, it was found that degree of handedness increased more slowly in right-handers than in left-handers. Pattern of the results led the authors to the conclusion that a child's hand preference can be reliably assessed after 4 years of age.

[Bryden](#) and co-workers ([Bryden et al., 2000](#)), however, shared the opinion that a clear hand preference cannot be observed until the age of 6. In fact, based on the research findings received in numerous own studies or studies with co-researchers (for a review see [Scharoun & Bryden, 2014](#)), [Bryden](#) found that in most cases 3-5-years-olds explore the environment and objects surrounding them, using the hand that is closest to the task to be performed. Moreover, it was observed that at this age the direction of hand preference may be established, but the skill level of the two hands is still not well differentiated. The researchers concluded that “this exploration of the environment may be the key in the child learning which hand is more effective and skilled at particular tasks. Children between the ages of approximately 6 and 10

years have learnt through experience which hand is more efficient and thus select this hand overwhelming, even in situations where it is not biomechanically efficient to do so. Between the ages of 10 and 12 years, an adult-like pattern of handedness emerges for all measures of handedness, as children learn to be less reliant on their preferred hand and the skill level of the non-preferred hand increases. The manner in which handedness emerges strongly indicates that experience, learning, and practice are key components in refining handedness and in particular an individual's resulting degree of handedness." (Scharoun & Bryden, 2014).

Conclusion

The origins of hand preference and its developmental trajectory have been in the focus of the researchers in the field of neuropsychology for many years. Some researchers have believed that handedness is related to sensory-motor experience or environmental factors, but the view that handedness is determined by genetics has always dominated (Scharoun & Bryden, 2014).

Human manual preference becomes apparent very early in life (Annett, 1985; Michel, 2002), but the observed variability of hand-use strategies at all ages rather evidences that handedness is highly malleable and can be modulated, which in turn presupposes the existence of different patterns of developmental trajectory (Asenova & Vladimirova, 2006; Michel et al., 2016).

References

- Annett, M. (2004). Hand preference observed in large healthy samples: Classification, norms and interpretations of increased non-right-handedness by the right shift theory. *British Journal of Psychology*, 95, 339-53.
- Annett, M. (1985). *Left, right hand and brain: The right shift theory*. Erlbaum Associate, London.
- Asenova, I. V. (2018). *Brain lateralization and developmental disorders: A new approach to unified research*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Asenova, I. (2004). Functional *specialization of the brain in norm and in speech pathology*. Publishing house: SWU "N. Rilski", Blagoevgrad. [Asenova, I. (2004). Funktsionalna spetsializatsiya na mozaka v norma i pri recheva patologiya. Un. Izd-vo "Neofit Rilski", Blagoevgrad] [in Bulgarian]
- Assenova, I., Vladimirova, A. (2006). Ontogenetic dynamics of handedness. *Bulgarian Journal of Psychology*, 3, 81-92.
- Asenova, I. (2013). Examining the relationship between handedness and language lateralization as a function of different handedness measurements. *International Psychological Applications Conference and Trends*, 26-28 April, 2013, Madrid, Spain, Book of Proceedings, Pracana, C. & Silva, L. (Eds.), (pp. 285-289).
- Asenova, I. (2014). Lateralization of Visual Spatial Attention in Right-handers, Left-handers and Converted Left-handers: A Comparative Investigation with Line-bisection Task. MEDIMOND-Monduzzi Editore International Proceedings (pp. 5-8): (16th ECDF, Lausanne, Switzerland, sept. 3-7, 2013).
- Babik I., & Michel G. F. (2016). Development of Role-Differentiated Bimanual Manipulation in Infancy: part 2. Hand preferences for object acquisition and RDBM – Continuity or discontinuity? *Dev. Psychobiol.*, 58, 257–267.
- Bryden, P. J., Pryde, K. M., & Roy, E. A. (2000). A performance measure of the degree of hand preference. *Brain Cogn.*, 44, 402–414.
- Calnan, M., & Richardson, K. (1976). Speech problems in a national survey: Assessments and prevalences. *Child: Care, Health and Development*, 2(4), 181–202.
- de Kovel C. G. F, et al. (2017). Left-Right Asymmetry of Maturation Rates in Human Embryonic Neural Development. *Biol Psychiatry*, 82, 204–212.
- Campbell, J. M., Marcinowski, E. C., Babik, I., & Michel G. F. (2015). The influence of a hand preference for acquiring objects on the development of a hand preference for unimanual manipulation from 6 to 14 months. *Infant Behav. Dev.*, 39, 107–117.
- Corbetta, D., Williams, J., & Snapp-Childs, W. (2006). Plasticity in the development of handedness: evidence from normal development and early asymmetric brain injury. *Dev. Psychobiol.*, 48, 460–471.
- Inglis, J. & Lawson, J. (1984). Handedness, sex and intelligence. *Cortex*, 20(3), 447-451.
- Heckman, J. J., Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*. 24(3), 411–482.
- Hepper, P. G. (2013). The developmental origins of laterality: Fetal handedness. *Developmental Psychobiology*, 55, 588–595.

- Johnston, D. W., Nicholls, M. E., Shah, M. & Shields, M. A. (2009). Nature's experiment? Handedness and early childhood development. *Demography*, 46, 281-302.
- Kaploun, K. A., & Abeare, Ch. A. (2010). Degree versus direction: A comparison of four handedness classification schemes through the investigation of lateralized semantic priming. *Laterality*, 15 (5), 481-500.
- Luders, E., Cherbuin, N., Thompson, P. M., Gutman, B., Anstey, K. J., Sachdev, P., Toga, A. W. (2010). When more is less: associations between corpus callosum size and handedness lateralization. *Neuroimage*, 52(1), 43-49.
- McManus, C. (2002). *Right hand, left hand: The origins of asymmetry in brains, bodies, atoms and cultures*. London, UK: Weidenfeld & Nicolson.
- McManus, C., Sik, G., Cole, D. R., Mellon, A. F., Wong, J., and Kloss, J. (1988). The development of handedness in children. *Br. J. Dev. Psychol.*, 6, 257-273.
- McManus, C. (1985). Handedness, language dominance and aphasia: A genetic model. *Psychol Med Monogr Suppl.*, 8, 1-40.
- Medland, S. E., Perelle, I., De Monte, V., & Ehrman, L. (2004). Effects of culture, sex, and age on the distribution of handedness: A evolution of the sensitivity of three measures of handedness. *Laterality*, 9(3), 287-297.
- Michel, G. F., Campbell, J. M., Marcinowski, E. C., Nelson, E. L. & Babik, I. (2016). Infant Hand Preference and the Development of Cognitive Abilities. *Front. Psychol.*, 7, Article 410. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00410>
- Michel, G. F., Tyler, A. N., Ferre, C., & Sheu, C. (2006). The manifestation of infant hand-use preferences when reaching for objects during the seven- to thirteen-month age period. *Dev. Psychobiol.*, 48, 436-443.
- Michel, G. F. (2002). Development of infant handedness. In: *Conceptions of Development: Lessons from the Laboratory*, Lewkowicz D., Lickliter R. (eds), (pp. 165-186) .Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Milenkovic, S., and Dragovic, M. (2013). Modification of the Edinburgh Handedness Inventory: a replication study. *Laterality*, 18, 340-348. doi: 10.1080/1357650X.2012.683196
- Ocklenburg, S. & Gunturkun, O. (2018). *The Lateralized Brain: The Neuroscience and Evolution of Hemispheric Asymmetries* (1st Edition). Academic Press.
- Ocklenburg, S., Beste, Ch., Arning, L., Peterburs, J., & Güntürkün, O. (2014). The ontogenesis of language lateralization and its relation to handedness. *Neurosci Biobehav Rev.*, 43, 191-198.
- Oldfield, R. C. (1971). The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh Inventory. *Neuropsychologia*, 9, 97-113.
- Papadatou-Pastou, M. (2018). Conceptualization and Measurement of Handedness. In: *Cerebral Lateralization and Cognition: Evolutionary and Developmental Investigations of Behavioral Biases*, G. Forrester et al. (Eds.), Vol. 238, (179-206), Academic Press.
- Parma, V., Brasselet, R., Zoia, S., Bulgheroni, M., & Castiello, U. (2017). The origin of human handedness and its role in pre-birth motor control. *Sci Rep.*, 7:16804. doi: 10.1038/s41598-017-16827-y.
- Porac, C. (2016). Exploring the Enigma of Left-Handedness. Academic press. In: *Laterality* (Chapter 1 - Everybody's Right, So What's Left?), 1-16. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801239-0.00001-6>

- Prichard, E., Propper, R. E., & Christman, S. D. (2013). Degree of handedness, but not direction, is a systematic predictor of cognitive performance. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 9.
- Raudenbush S., Bryk A., Cheong Y. F., Congdon R., du Toit M. (2004). *HLM 6: Hierarchical Linear & Nonlinear Modeling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Reik, M., Reib, G., & Freye, H. A. (1998). Some aspects of self-reported hand preference. Perceptual and motor skills, 86(3), 953-954.
- Scharoun, S. M. & Bryden, P. J. (2014). Hand preference, performance abilities, and hand selection in children. *Front Psychol.*, 5, 82.
- Steenhuis, R. E., & Bryden, M. P. (1989). Different dimensions of hand preference that relate to skilled and unskilled activities. *Cortex*, 25, 289-304.
- Steenhuis, R.E. & Bryden, M. P. (1987). Different dimensions of handedness that related to skilled and unskilled activities. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 10, 40.
- Stochl, J., & Croudace, T. J. (2012). On the measurement level of handedness scores. https://www.researchgate.net/publication/233779406_On_the_measurement_level_of_handedness_scores
- Veale, J. (2014). Edinburgh Handedness Inventory – Short Form: a revised version based on confirmatory factor analysis. *Laterality*, 19, 164–177. doi: 10.1080/1357650X.2013.783045
- Witelson, S. F., Beresh, H. & Kigar, D. L. (2006). Intelligence and brain size in 100 postmortem brains: sex, lateralization and age factors. *Brain*, 129, 386–398. doi:10.1093/brain/awh69



Research article

САМОЧУВСТВИЕ, АКТИВНОСТ И НАСТРОЕНИЕ ПРИ РАБОТЕЩИ И НЕРАБОТЕЩИ МЛАДЕЖИ

SELF-ESTEEM, ACTIVITY AND MOOD OF EMPLOYED AND UNEMPLOYED YOUNG PEOPLE

Teodor Gergov*

*Chief Assistant, Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

Email: teodor@swu.bg

Резюме

Професионалната реализация е една от водещите житейски задачи пред съвременните младежи, а трудът е основна форма на личностна и социална изява. В този контекст представляваше интерес да се проучи влиянието на трудовата ангажираност върху психичните феномени – самочувствие, активност и настроение. Подборът им не е случаен, тъй като в значителна степен се явяват описателни характеристики за младостта. За целта се проведе изследване сред работещи и неработещи младежи. Резултатите потвърдиха първоначалното допускане за позитивно изменение на изследваните дименсии под въздействието на трудовата активност.

Ключови думи: самочувствие, активност, настроение, младост, трудова заетост, психично функциониране

Abstract

Successful career outcome is one of the major life goals to young people today, and employment is a primary aspect of personal and social expression. In view of this, the influence of work engagement on self-esteem, energy and mood as psychological phenomena is examined. They are not accidentally chosen as they are considered the descriptive characteristics of youth. To this aim, a research among employed and unemployed young people is made. The results serve to confirm the initial assumption that the examined dimensions are positively affected by work.

Key words: self-esteem, activity, mood, youth, employment, mental functioning

Младостта обхваща приблизително 10 години от жизнения цикъл, като в научното пространство липсва консенсус относно времевата ѝ рамка. Въпреки това, в общия случай цялото трето десетилетие от живота се възприема като младост. Чрез своята младост човекът навлиза в епохата на зрелостта. Неслучайно периодът бива наричан още „ранна зрелост“. Младежът вече притежава юридическа и обществена отговорност, а успоредно с това и съответните имуществени и граждански права. От него се очаква да демонстрира емоционална, интелектуална и нравствена зрелост.

Младостта е период на високи жизнени показатели – здраве, енергичност и виталност, а и период на важни житейски самоопределения. Това е времето на самостоятелните избори и стартирането на собствен план за реализация. В тази връзка са и задачите, които стоят пред младия човек. Една от водещите сред тях е започването на трудова изява. Този процес е не винаги гладък. Част от

младежите са склонни да разпиляват време и енергия в непродуктивни начинания. Други пък са прекалено пасивни и нито учат, нито работят. Характерен е и известен дефицит на признателност, породен от скептицизма на по-възрастните, утвърдени специалисти относно знанията и способностите на по-младите. Често те са обект на поучаване и критика, което комплицира социалната им ситуация на развитие и им създава противоречив статус (Minchev, 2008; Georgiev, 2003). Това амбицира не малка част от тях и те полагат старание да отговорят на очакванията, да се впишат в нормите и порядките на колектива.

Трудът е основна форма за социална реализация на младия човек, на неговите сили и творчески способности. Многообразни са неговите социални функции – той определя мястото му в обществената структура, социалния му престиж и съзнанието за полезност. Трудът е основен вид съзнателна и преобразуваща дейност, чрез която се формира психичния облик (Reana, 2005). Тази значимост му определя ролята на водещ жизнен приоритет сред младежите (Garvanova, 2013).

Постановка на изследването

Цел на настоящето изследване е да проучи как се повлияват самочувствието, активността и настроението от наличието на трудова активност при младежи. За нейното реализиране е използвана методика за изследване на (Самочувствие, Активност, Настроение) - „САН тест“. Методиката е разработена в Санкт-Петербургската военномедицинска академия. Състои се от 60 понятия за самочувствие, активност и настроение. За всяка категория на САН – самочувствие, активност, настроение, има по 10 двойки понятия с противоположно значение, отразяващи различни страни на тези категории. Към категорията „самочувствие“ се отнасят понятия, отразяващи силата, здравето и умората. В категорията „активност“ са включени понятия, отразяващи характеристиките на движенията, скоростта и темпа на протичане на функциите. Към категорията „настроение“ са включени характеристики, отразяващи емоционалното състояние.

Непосредственият контакт с изследваните лица в хода на изследването, предостави и възможност за кратка беседа. Тя следваше проучваната проблематика, като потвърди и обогати получените резултати от основната методиката.

Изследването се проведе на територията на четири административно-териториални области. В него взеха участие 87 лица на възраст между 20 и 30 години, при средна възраст на извадката 26,4 години. Сред тях 43 са трудово заети, а останалите 44 са трудово незаети. Изследването се проведе през месец юли 2020 година. Основното допускане бе за позитивно изменение на изследваните дименсии под въздействието на трудовата активност. За статистическата обработка и анализ на получените емпирични данни е използвана статистическата програма SPSS, версия 19.0.

Резултати

1. Резултати и анализ по скала самочувствие.

Резултатите от сравнителния статистически анализ на емпиричните данни по показателя самочувствие на двете извадки са изложени в таблица №1.

Таблица №1 Средни стойности по скала самочувствие при неработещи и работещи младежи.

	Средни стойности (M)	Стандартно отклонение (SD)	t	p
Неработещи младежи	54,06	5,741	9,354	,000
Работещи младежи	58,78	6,801		

Така получените резултати свидетелстват за наличието на по-високо самочувствие при работещите младежи ($M = 58,78$) спрямо неработещите ($M = 54,06$). При това разликата в средните стойности е статистически значима ($p = 0,000$). Стандартното отклонение също е по-голямо при работещите лица ($SD = 6,801$), отколкото при неработещите ($SD = 5,741$), което свидетелства за по-голяма вариативност на отговорите при първите.

2. Резултати и анализ по скала активност.

Резултатите от сравнителния статистически анализ на емпиричните данни по показателя активност на двете извадки са изложени в таблица №2.

Таблица №2 Средни стойности по скала активност при неработещи и работещи младежи.

	Средни стойности (M)	Стандартно отклонение (SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
Неработещи младежи	46,70	8,135	7,236	,000
Работещи младежи	51,78	8,507		

Този модел на резултатите е маркер за присъствието на по-висока активност при работещите лица ($M = 51,78$) срещу ($M = 46,70$) при неработещите. При това разликата в средните стойности е статистически значима ($p = 0,000$). Стандартното отклонение е по-голямо при работещите младежи ($SD = 8,507$) спрямо ($SD = 8,135$) при неработещите.

3. Резултати и анализ по скала настроение.

Резултатите от сравнителния статистически анализ на емпиричните данни по показателя настроение на двете извадки са изложени в таблица №3.

Таблица №3 Средни стойности по скала настроение при неработещи и работещи младежи.

	Средни стойности (M)	Стандартно отклонение (SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
Неработещи младежи	54,90	6,359	7,647	,000
Работещи младежи	60,35	9,433		

Така получените резултати свидетелстват за наличието на по-високо настроение при работещите младежи ($M = 60,35$) спрямо ($M = 54,90$) при неработещите. При това разликата в средните стойности е статистически значима ($p = 0,000$). Вариативността на отговорите отново е по-голяма при работещите лица ($SD = 9,433$) срещу ($SD = 6,359$) при останалите.

Дискусия

Моделът на получените резултати потвърждава изначалното очакване за положително въздействие на трудовата заетост върху самочувствието, активността и настроението на младежите. Очевидно ежедневното справяне с професионалните ангажименти създава усещането за преодоляване на себе си, допринася за самоуважението, доброто самочувствие и качеството на живот. Самочувствието е

изключително важно за психичното функциониране и е задължително, емоционално условие, без което животът може да бъде труден, а много от основните потребности да останат незадоволени.

Добре известно е, че участието в различни активности е основен фактор за изграждане на съзнанието и формиране на личността (Nardi, 1996). В тази връзка значителна част от изследваните лица споделиха, че трудовата им активност спомага за по-добро планиране на деня, за оптимално разпределяне на енергията и придържане към набелязаните цели. Повишило се е и умението за направляване на собственото поведение, способността за адаптация и самоконтрол. Посредством труда, младата личност задоволява потребността си от успех, самореализация и развитие на собственото Аз (Gotseva, 2008). Както отбелязва Nikolov (2013) във връзка с реалния и идеалния Аз – образ, във всяка личност са налични противоречия, които я подтиква да прави избори. Изборът е правилен когато се опира на постигнатото и е насочен към самоизменение към желаното и мечтаното. Чрез дейността човек стига по-близо до желания образ и тушира конфликта между реалния и идеалния Аз, намалява тревогата и напрежението. Себеосъзнаването играе роля на мотивационно ядро на личността с регулативна функция на цялостното поведение и в частност на нивото на претенции и избора на цели. В резултат тя достига до определена самооценка, която е динамична в зависимост от вида дейност и спецификата на субектните взаимодействия.

Обяснение на по-високите нива на активност при работещите младежи, може да се търси и в думите на Ш. Бюлер, която отбелязва, че главна движеща сила на психичното развитие е вроденият стремеж у човека към самоосъществяване, към всеотдайна реализация на себе си. Самоосъществяването се постига чрез целеустремен живот. Тя твърди, че пълнотата и степента на самоизпълняването зависят от умението на индивида да си поставя цели, които да са адекватни за личността му. Това умение Бюлер нарича самоопределение. Колкото по-отчетливо личността осъзнава призванието си, толкова по-силно е самоопределението му и по-вероятно осъществяването му. В подкрепа на тази теза може да се прибегне и до концепцията на Maslow (2010), която постулира, че за да бъде човек пълноценен, той трябва да разгърне потенциала си, да се себепотвърди.

По-високите стойности на настроението при работещите младежи вероятно се дължат на усещането за успешност и финансовата автономност, която произхожда от трудовата заетост. Успоредно с това, се разширява и кръга на социалните интеракции. Това предоставя възможност за пълноценно общуване с колеги, размяна на идеи, комплименти и обратна връзка. Кумулативният ефект от това е по-доброто настроение, базиращо се на взаимност, приетост, както и на отъждествяването с определен колектив или професионална общност.

Обобщение

Самочувствието, активността и настроението са взаимосвързани и са важна част от цялостното благоденствие на младата личност. Резултатите от настоящото проучване затвърждават взаимовръзката между физическа и психична активност от една страна и психичен баланс от друга. Мнозинството от изследваните лица, споделят сходни ползи от трудовата си ангажираност, като: чувство на удовлетвореност и пълноценност, повишен контрол над емоциите, подобрена адаптивност и устойчивост на стрес, усещане за енергичност и повишена работоспособност, а също спокойствие и сигурност. Очевидно трудът се утвърждава като удачен способ, за минимизиране на негативните психични тенденции и за снемане на напрежението при все още развиващите се интелектуално, емоционално и професионално младежи.

References

- Garvanova, M. (2013). *Zhiznenite prioriteti na savremennite studenti*. [The life priorities of modern students.]. Sbornik dokladi ot Sedmi nauchen seminar na UniBIT. Izdatelstvo: „Za bukвите“, Sofia.
- Georgiev, L. (2003). *Psihologia na vazrastnite*. [Adult psychology.]. Universitetsko izdatelstvo „Neofit Rilski“, Blagoevgrad.
- Gotseva, A. (2008). *Determiniranost na iztochnika na samootsenka ot nivoto na izrazenost na poznavatelni i psihoseksualni potrebnosti pri yunoshi*. [Determination of the source of self-esteem by the level of expression of cognitive and psychosexual needs in adolescents.]. Psihologicheska misal, p. 35-46.
- Maslow, E. (2010). *Motivatsia i lichnost*. [Motivation and personality.]. Izdatelstvo „Kibea“, Sofia.
- Minchev, B. (2008). *Psihologia na choveshkoto razvitiie*. [Psychology of human development.]. Izdatelstvo: VSU "Chernorizets Hrabar", Varna.
- Nardi, B. (1996). *Context and consciousness: activity theory and human computer interaction*. The MIT Press.
- Nikolov, P. (2013). *Samopoznanie i samovazpitanie*. [Self-knowledge and self-education.]. Universitetsko izdatelstvo „Neofit Rilski“, Blagoevgrad.
- Reana, A. (2005). *Psihologia cheloveka ot rozhdения do smerti*. [Human psychology from birth to death.]. Izdatelstvo Olma-pres, Moskva.